

# Ambigua

Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales



CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## ÍNDICE

Presentación del número XI de <i>Ambigua: Investigación en la enseñanza de lenguas y literaturas a través de una perspectiva de género</i> Verónica Pacheco Costa y Daniele Cerrato	1-3
--	-----

### Monográfico

«Estar feminista» en las aulas universitarias: introducir la teoría feminista como metodología de análisis interseccional y transversal Sandra G. Rodríguez:	4-22
Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en la docencia universitaria: teoría y práctica Sonja Sevo	23-24
Voces silenciadas: reivindicando el papel de la mujer en la enseñanza de los textos clásicos Fátima Aguayo Hidalgo	35-45
La ficción modernista con perspectiva de género: una propuesta didáctica Laura de la Parra Fernández y Rebeca Gualberto Valverde	46-65
Sesgos de género en el grado de Traducción e Interpretación: experiencias y estrategias para su detección y abordaje Miguel Cisneros Perales	66-85
Educación inclusiva y perspectiva de género en las aulas de ELE: una propuesta de análisis de materiales Natalia Muñoz Maya	86-102
Las medias rojas: sensibilización hacia la violencia machista en aulas de español en Albania Paula Leronés Robles	103-131
Enseñar la novela de la tierra quebequense desde una perspectiva de género Eva Pich Ponce	132-151
Figuras femeninas a través de la obra de Luigi Dardano: propuestas para el aula de italiano María Mascarell García	152-167

“Genio” non si declina al femminile: gerarchie e strategie di esclusione delle donne dalla creazione letteraria Simona Frabotta	168-185
“Prisionera de su tiempo”: una propuesta didáctica para el estudio de la Edad de Plata a través de Agustina González López Ana Macannuco	186-199
Cajón de Sastre de Josefa Alfaro: cuerpos femeninos disciplinados Wilson Villamil	200-210
Mónica, La Fea, de Carolina de Soto y Corro María José Ruíz León	211-221
La feminidad en La campana de cristal de Sylvia Plath Sol Belén Rodríguez	222-236
Poeta y poeto: disidencias en la poesía infantil de Gloria Fuertes Yaiza Palomar Sánchez	237-248
Hacia la erradicación de la violencia LGTBfóbica: una propuesta didáctica para 4.º de ESO a partir de los artículos de opinión de Elvira Lindo Antonio Cazorla Castellón	249-266

### Varia

El poder del mito y los mitos del poder en la educación teatral: Gordon Craig como Hamlet Alicia Blas Brunel	267-283
Paisaje lingüístico y activismo epistémico. Las manifestaciones del 8 de marzo de 2024 en Sevilla Mercedes de la Torre García y Marian Pérez Bernal	284-309

### Reseñas

<i>La odisea de las escritoras. Propuesta didáctico-divulgativa para repensar la historia de la literatura</i> , Daniel Nisa Cáceres y Alberto Marina Castillo (eds.), 2023 María Bazaga Roper	310-313
<i>Illuminating Feminist Voices: A Review of Gendered Lights of Reason: cultural and educational perspectives</i> edited by Antonella Cagnolati Marina Álvarez Manso	314-317



## **Presentación del número 11:**

**Investigación en la enseñanza de lenguas y literaturas a través de una perspectiva de género**

**Verónica Pacheco Costa**

Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

[vpacheco@upo.es](mailto:vpacheco@upo.es)

**Daniele Cerrato**

Universidad de Sevilla

[dcerrato@us.es](mailto:dcerrato@us.es)

El estudio de la literatura y la enseñanza de la lengua en las aulas universitarias ha experimentado en los últimos años un giro significativo hacia la integración de enfoques feministas y de género. En este contexto, las investigaciones y propuestas pedagógicas que abordan la intersección entre los estudios literarios, lingüísticos y de género se han convertido en herramientas clave para promover una educación más inclusiva y crítica.

Consideramos necesario acercarnos a la lengua, literatura y traducción desde una perspectiva de género, introduciendo temas como la reescritura del canon, la recuperación de autoras olvidadas, el lenguaje inclusivo, la interpretación y análisis de los textos desde una óptica diferente.

Para conseguir una docencia que sea más inclusiva creemos que es importante elegir caminos diferentes y menos frecuentados, buscando nuevos recursos y apostando por materiales que permitan reflexiones y debates que puedan resultar motivadores para la clase. En este contexto, la incorporación de una perspectiva de género en la enseñanza de lenguas y literaturas es un paso necesario para lograr una educación más equitativa e inclusiva, que tenga en cuenta las diferencias y las diversidades culturales y lingüísticas.

Este volumen quiere reflexionar de manera interdisciplinaria sobre la relevancia de la teoría feminista y de los estudios de género en la enseñanza, explorando sus aplicaciones tanto en la literatura como en la traducción, el lenguaje, el teatro y la educación en general.

El primer artículo de Sandra G. Rodríguez, *«Estar feminista» en las aulas universitarias: introducir la teoría feminista como metodología de análisis interseccional y transversal*, analiza cómo se puede integrar la teoría feminista como metodología transversal en las aulas universitarias, subrayando su capacidad para enriquecer el análisis literario y social.

Esta propuesta se complementa con el artículo de Sonja Sevo sobre *Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en la docencia universitaria: teoría y práctica*, que ofrece un análisis detallado del sexismo lingüístico en las aulas y cómo el lenguaje inclusivo puede contribuir a la transformación de los espacios académicos.

Fátima Aguayo Hidalgo profundiza en la enseñanza de los textos clásicos en su artículo *Voces silenciadas: reivindicando el papel de la mujer en la enseñanza de los textos clásicos*, donde aboga por una revalorización del rol de las mujeres dentro de los textos clásicos que resultan a menudo invisibilizadas.

Una crítica al canon se refleja también en la propuesta de Laura de la Parra Fernández y Rebeca Gualberto Valverde, *La ficción modernista con perspectiva de género: una propuesta didáctica* que representa una aproximación a los textos modernistas desde una perspectiva de género y busca replantear las estructuras literarias y académicas establecidas.

En el ámbito de la traducción, Miguel Cisneros Perales analiza los *Sesgos de género en el grado de Traducción e Interpretación*, proponiendo diversas estrategias para detectar y abordar los prejuicios de género presentes en la formación universitaria.

Complementariamente, Natalia Muñoz Maya ofrece un enfoque crítico hacia la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera (ELE) en *Educación inclusiva y perspectiva de género en las aulas de ELE*, al proponer un análisis de materiales que favorezca la inclusión y la igualdad de género en el aprendizaje de la lengua para las personas sinohablantes.

El número contiene además propuestas didácticas que se focalizan en la violencia de género y el empoderamiento femenino como la de Paula Leronés Robles, en *“Las medias rojas”: sensibilización hacia la violencia machista en aulas de español en Albania* que utiliza la obra de Emilia Pardo Bazán y de la autora albanesa Parashqevi Qiriaz para explorar los temas de la violencia contra las mujeres.

Eva Pich Ponce, en *Enseñar la novela de la tierra quebequense desde una perspectiva de género*, ofrece un enfoque sobre cómo las novelas tradicionales de la tierra pueden ser reinterpretadas para reflejar la subversión de los estereotipos de género.

En el contexto de la enseñanza de la lengua y literatura italiana, María Mascarell García presenta *Figuras femeninas a través de la obra de Luigi Dardano*, proponiendo una secuencia didáctica para analizar la figura de la mujer en la obra del autor.

Simona Frabotta, en *“Genio” non si declina al femminile*, analiza las estrategias de exclusión de las mujeres en la creación literaria, revelando las jerarquías de género en la historia literaria.

En el ámbito del proyecto *Andaluzas ocultas*, se insertan los análisis de Ana Macannuco, que en su propuesta didáctica *“Prisionera de su tiempo”*, se enfoca en Agustina González López, con el objetivo de visibilizar a escritoras olvidadas de la Edad de Plata y promover su inclusión en el canon literario, Wilson Villamil que examina en *Cajón de Sastre de Josefa Alfaro: cuerpos femeninos disciplinados* la construcción de cuerpos y roles de género en la literatura de la época y de María José Ruíz León, que trata de la representación de la mujer y de los cuerpos femeninos en la en *Mónica, La Fea, de Carolina de Soto y Corro*.

Sol Belén Rodríguez explora en *La feminidad en La campana de cristal de Sylvia Plath* cómo la novela de Plath refleja las tensiones entre

los roles tradicionales de género y la experiencia femenina en la sociedad de su tiempo.

Yaiza Palomar Sánchez en *Poeta y poeta: disidencias en la poesía infantil de Gloria Fuertes*, revela cómo la obra de Fuertes desafía las normas de género establecidas, tanto en su poesía dirigida al público infantil como en otros de sus escritos.

Antonio Cazorla Castellón presenta en su artículo *Hacia la erradicación de la violencia LGTBfóbica* una propuesta didáctica para combatir la violencia LGTBfóbica en las aulas de educación secundaria, utilizando los artículos de Elvira Lindo como herramientas pedagógicas.

Una reflexión sobre el teatro y las artes escénicas, se destaca en el artículo de Alicia Blas Brunel, *El poder del mito y los mitos del poder en la educación teatral*, que aborda cómo las figuras históricas masculinas han dominado el poder en la educación teatral, mientras que Mercedes de la Torre García y Marian Pérez Bernal, en *Paisaje lingüístico y activismo epistémico*, analizan las manifestaciones feministas del 8 de marzo en Sevilla como un espacio de resistencia.

El volumen incluye dos reseñas académicas, que sirven como herramienta para la reflexión crítica y el reconocimiento de nuevas investigaciones y estudios en el ámbito de la literatura y el feminismo.

En primer lugar, María Bazaga Roperó reseña *La odisea de las escritoras. Propuesta didáctico-divulgativa para repensar la historia de la literatura*, una obra de Daniel Nisa Cáceres y Alberto Marina Castillo que busca reestructurar la historia literaria desde una perspectiva de género y Marina Álvarez Manso realiza una reseña de *Gendered Lights of Reason: cultural and educational perspectives*, una obra editada por Antonella Cagnolati, que aporta una mirada feminista sobre la educación y la cultura.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## «Estar feminista» en las aulas universitarias: introducir la teoría feminista como metodología de análisis interseccional y transversal<sup>1</sup>

‘Perform Feminism’ in university classrooms: Introducing feminist theory as a methodology for intersectional and transversal analysis

**Sandra G. Rodríguez<sup>2</sup>**

Universidad de Sevilla

[sgarcia13@us.es](mailto:sgarcia13@us.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6891-929X>

Fecha de recepción: 01/06/2014      Fecha de evaluación: 26/06/2024  
Fecha de aceptación: 02/09/2024

### Resumen

El siguiente trabajo presenta un material didáctico de carácter transversal para introducir la teoría, crítica y epistemología feministas en las aulas universitarias. Generalmente, las bibliografías de referencia de los planes docentes no contienen estudios realizados por mujeres, sujetos *queer*, racializados o que aborden temas relacionados con el impacto del patriarcado o el capitalismo en mujeres, minorías étnicas y religiosas, migrantes, personas con discapacidad o LGTBIQ+. Sin embargo, la consecución de pensamiento crítico es un objetivo que se incluye, de manera generalizada en los programas de las asignaturas de las instituciones universitarias. Es necesario suplir esta ausencia de herramientas críticas adecuadas para la instrucción del alumnado en la reflexividad acerca de las injusticias estructurales de la sociedad, para lo cual se presenta un material didáctico elaborado a partir de «Estar feminista (una baila, otra no)», de Marta Mantecón, del volumen *Feminismos de cercanía*. Se trata de un texto activista y divulgativo, fruto de la interiorización de conceptos que se desarrollan y discuten en la Academia

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el Programa PAIDI (Ref.: PREDOC PAIDI 2020) de Ayudas predoctorales para la investigación y la docencia de la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades de la Junta de Andalucía.

<sup>2</sup> Nº de expediente: PREDOC\_01500.

(y necesitan salir de ella). El material consiste en una tabla en la cual se relacionan conceptos de la teoría feminista con investigadoras referentes y citas explicativas. De esta forma, se contribuye a la desmitificación del «objetivismo científico» del saber hegemónico, legitimando conocimientos situados a través de experiencias personales que crean comunidad. Se logra, además, derribar fronteras entre Academia y activismo, abogando por el tránsito del espacio liminal entre ambos, que no son excluyentes.

**Palabras clave:** Teoría feminista, feminismos críticos, interseccionalidad, pedagogía *queer*, conocimiento situado, pensamiento crítico, dialogicidad, transversal, reflexividad, comunidad.

### **Abstract:**

The following paper presents a transversal teaching material to introduce Feminist Theory, Critique and Epistemology in University classrooms. Generally, the bibliographies of teaching plans do not contain studies by women, queer subjects, racialized subjects, or those about the impact of patriarchy or capitalism on women, ethnic and religious minorities, migrants, people with disabilities or LGTBIQ+. However, the development of critical thinking is an objective that is generally included in the teaching plans. It is necessary to counterbalance this absence of adequate critical tools to teach students to think about the structural injustices of society, for which we present a didactic material based on 'Estar feminista (una baila, otra no)', by Marta Mantecón, from the volume *Feminismos de cercanía* (Feminisms of proximity). It is an activist text based on concepts that are being developed and discussed in the Academy (that need to get out of there). The material consists on a table in which concepts of Feminist Theory are related to researchers and explanatory quotations. In this way, it contributes to the demystification of the 'scientific objectivism' of hegemonic knowledge, legitimizing situated knowledge through personal experiences which create community. In addition, the boundaries between Academia and activism are broken down, promoting the transit of the liminal space between both.

**Key words:** Feminist Theory, critical feminisms, intersectionality, queer pedagogy, situated knowledge, critical thinking, dialogicality, transversality, reflexivity, community.

### **Introducción**

Importa qué ideas usamos para pensar otras ideas [...]. Importa qué materias usamos para pensar otras materias; importa qué historias contamos para contar otras historias; importa qué nudos anudan nudos; qué pensamientos piensan pensamientos; qué descripciones describen descripciones; qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias (Haraway, 2019: 34-35)

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender (hooks 2021: 36)

Es común encontrar en los objetivos de los actuales planes docentes de asignaturas universitarias (sobre todo en el ámbito de las ciencias humanas y sociales) la consecución y desarrollo de pensamiento crítico/lectura crítica por parte del alumnado. Es llamativo que, en un momento en el que los feminismos críticos (*queer*, *crip*, LGTBQ+, negro, decolonial, materialista) ya cuentan con un vasto espacio en el ámbito de la

investigación académica, no estén presentes como herramientas críticas en los apartados bibliográficos de los proyectos docentes. La distancia existente entre el ámbito de la docencia y el de la investigación provoca que los planes de estudio no estén adaptados a las transformaciones sociales que, desde la investigación, la divulgación y el activismo se están proponiendo. Seguimos enfrentándonos a una «ceguera al género» que «limita el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado» (Verge y Alonso, 2019). Generalmente, las bibliografías de referencia no contienen estudios realizados por mujeres, sujetos *queer*, racializados o que aborden temas relacionados con el impacto del patriarcado o el capitalismo en mujeres, minorías étnicas y religiosas, migrantes, personas con discapacidad o LGTBIQ+ (Lombardo et al., 2021). Como desarrollan Tània Verge y Alba Alonso:

La brecha de género en las referencias bibliográficas contribuye a crear un imaginario simbólico en que la autoridad científica es constitutivamente masculina, lo que incluso parece conllevar que el alumnado conceda menor autoridad a las profesoras. Asimismo, al no problematizarse la desigualdad ni trabajarse en clase contenidos relacionados con el género, el alumnado adopta la falacia de la igualdad o confía en la evolución del tiempo para lograrla: si no se hace visible un problema, no existe. (Verge y Alonso, 2019: 11)

Nos encontramos ante una situación demasiado parecida a la de los años setenta, década en la que la crítica literaria feminista comenzaba a entrar en la Universidad. Sigue sin alcanzar el «estatus» o legitimidad que otras metodologías críticas sí poseen. Como señala Isabel Clúa, esto se explica a través de los prejuicios sobre su falta de «objetividad», que determina su eliminación en los planes de estudio de las literaturas y, circularmente, no permite su plena instauración (2021: 25). Más allá del voluntarismo por parte de ciertas/os docentes, no se aprecia en la cotidianidad universitaria (es decir, en las clases diarias, en las aulas) el impacto de las revisiones epistemológicas que la crítica feminista lleva décadas desarrollando desde diversas disciplinas. Si, además, tenemos en cuenta que, actualmente, el alumnado se muestra menos participativo y propenso al debate, se nos plantea la necesidad de contribuir a que ese pensamiento crítico que aparece en tantos planes docentes sea un objetivo real. Ha de promoverse a través de metodologías actuales, adecuadas para tratar la circunstancia que nos atraviesa. Al prestar atención a los objetivos 4 y 5 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas sobre la consecución de una educación equitativa, el aprendizaje permanente y el «empoderamiento» de las mujeres y las niñas (Naciones Unidas, 2024), resulta aún impactante la ausencia de teoría feminista en las facultades de Filología de España (extensible a otras disciplinas). Se trata de un método crítico que contribuye a la construcción de una comunidad inclusiva –algo que se trata de promover incluso institucionalmente– y que se adecúa al estudio de temas de interés actual.

El señalado distanciamiento entre investigación, divulgación y docencia es inseparable de la lucha entre activismo y Academia. Al respecto, Cecilia Magdalena Malnis considera que debemos habitar la

*liminalidad* entre los dos espacios, y cita a Nelly Richard (2011) para definir la Academia como un «territorio de intervención política» (Richard en Magdalena Malnis, 2023: 6). Por lo tanto, se considera necesario el posicionamiento político en los lugares de producción de conocimientos, en este caso, en las aulas de formación universitaria. La enseñanza desencarnada («apolítica», «rigurosa») perpetúa el mito objetivista que múltiples investigadoras activistas (Haraway, hooks, Maffía, Cixous, Rich...) llevan décadas tratando de disolver, pero que continúa permeando en los planes docentes. «Lo feminista», por tanto, «lo politizado», sigue tratando de mantenerse fuera de la Academia al considerarse «subjetivo» y, por lo tanto, no riguroso, no legitimable. Es necesaria la «des-desacreditación» de los saberes *queer*-feministas y del conocimiento situado/encarnado, puesto que todo saber se construye y se difunde desde una situación determinada, desde un cuerpo contextualizado (origen determinado, formación, experiencia particular) que ostenta (o no) privilegios, marginaciones e imposiciones sociales. Hemos de emprender, pues:

el trabajo activista de disociar la expresión «feminista» de términos como «anti-hombre», «feminazi» o «mata-bebés» y su asociación a otros sentidos positivos —como contrapropuesta de la cultura machista y hetero-patriarcal— podría entenderse como el proyecto por reemplazar una definición equivocada (=negativa) por otra más verdadera (=positiva). (Magdalena Malnis, 2023: 16)

Para desarrollar este trabajo activista, se presenta en este artículo un material didáctico de introducción a la teoría feminista en las aulas universitarias. Se ha seleccionado el texto de Marta Mantecón «Estar feminista (una baila, la otra no)» del volumen *Feminismos de cercanía*, editado por Patricia Manrique (2022) como texto-base para explicar temas y conceptos de la teoría, crítica literaria y epistemología feministas. Consiste en una tabla de elaboración propia a través de la cual se conectan fragmentos del texto de Mantecón con temas y conceptos de la teoría feminista junto a citas explicativas de los mismos. El texto seleccionado se considera adecuado por su carácter divulgativo; se trata del relato de una experiencia, escrito desde un «yo» subjetivo que narra su historia conociendo los feminismos críticos, dándose cuenta de cómo cambia su situación en el mundo a medida que los aprende. Interesa, precisamente, por no ser academicista, pero sí fruto de la interiorización de conceptos que también se desarrollan y discuten en la Academia. Como se ha indicado, la/el docente ha de ocupar el espacio liminal entre investigación y activismo y mediar en la lectura del texto. La figura del/la mediador/a se desarrollará más adelante para incidir en la necesaria «situacionalidad»<sup>3</sup> del/la docente, clave para la promoción del pensamiento crítico presente en los planes

---

<sup>3</sup> Haciendo uso de este término tal y como lo hace Magdalena Malnis al expresar: «con el reconocimiento de la *situacionalidad* y *parcialidad* del supuesto saber universal se señalaba al cuerpo (sexuado) como un terreno desde donde generar conocimientos, volviendo significantes —y no neutrales— a las condiciones de producción, al contexto y a la subjetividad» (2023: 10).

docentes. Además, esta lectura contribuye a la legitimación de los afectos y la experiencia personal como motor epistémico, así como el «conocimiento situado» (Haraway, 1995).

El recurso presentado es de aplicación transversal, puede adaptarse a cualquier asignatura cuyo plan docente incluya objetivos como la generación de conciencia, pensamiento u opinión crítica, la comprensión lectora, la capacidad de análisis, la reflexión sobre asuntos sociales, o similares. Precisamente, esta transversalidad es uno de los motivos por los cuales no parece apropiado incluir ciertos contenidos como áreas aisladas. Como ya explicaba a finales del siglo pasado el Equipo de Contenidos Transversales del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina,<sup>4</sup> «lo transversal» se ha convertido, en la práctica, en «lo residual». Es decir, aquello que no merece el espacio de una asignatura. No obstante, es posible otro acercamiento teórico al término, que consiste en la inclusión global (en todas las disciplinas) de la problematización de «problemas sociales», asumiendo que «la escuela tiene un vínculo indisoluble con la comunidad de la que forma parte, por el cual debe hacerse cargo de estos problemas» (Equipo de Contenidos Transversales, 1997: 1).

Sobre la inexistencia de una asignatura dedicada a los estudios de género da cuenta Eva Moreno-Lago, concretamente sobre los planes de estudio del grado de Filología Hispánica en la Universidad de Sevilla. Esta realidad es compartida por la mayoría de las universidades en España, aspecto que evidencia la necesidad de una «revisión urgente en la planificación curricular universitaria» (Moreno-Lago, 2023: 57). Como se ha apuntado, actualmente solo el voluntarismo de ciertas/os docentes trata de suplir esta ausencia de metodologías críticas e interseccionales que conlleven la reflexividad del alumnado.

## **1. Generar pensamiento crítico: situacionalidad y mediación del profesorado**

Como indica una de las citas que encabezan el presente artículo, para la influyente investigadora y activista bell hooks, «educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender» (2021: 36). En su conocido libro *Enseñar a transgredir*, hooks apuesta por una educación *situada*, inspirada, como apuntan Caterina Duraccio y Carolina Sánchez-Palencia (2023: 12), en las ideas de Paolo Freire. La manera en la que este concibe la pedagogía la comparten estas últimas investigadoras en su manual *Género, literatura y diversidad: una pedagogía transnacional de la interseccionalidad a través de los textos en lengua inglesa y lengua italiana* (2023). En la misma línea, Asun Pié Balaguer ha publicado recientemente su *Pedagogía crip* (2024) y Gracia Trujillo su «Pedagogía feminista y *queer* (las dos cosas)» (2022), en la que lleva años trabajando (2015) (Pérez y Trujillo, 2020). Lo que aporta la mirada feminista *queer* al campo de educación es un giro epistemológico que, a través del cuestionamiento y la desnaturalización, desestabiliza el

---

<sup>4</sup> A la luz de las Actas del Primer Encuentro «Transversalidad: educar para la vida» de las Consejerías de Educación y Cultura y de Sanidad y Economía de la Comunidad Autónoma de Madrid.

saber dominante e incita a «repensar la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo» (Trujillo, 2022: 113). Es imprescindible que se comprenda, desde la interseccionalidad, la injusticia imperante de nuestra estructura social y que las herramientas para hacerlo se incluyan de manera transversal en las distintas disciplinas, escuelas, grados o asignaturas.

La *situacionalidad* y *dialogicidad* de la figura docente son aspectos clave para que este enfoque pedagógico sea eficaz y lleve al alumnado a generar una «curiosidad epistemológica» (Freire, 1997: 78) que los lleve a indagar en las dinámicas de poder subyacentes en sus relaciones sociales. Para ello, en este artículo se presentan y relacionan conceptos de la teoría feminista que previamente ha de interiorizar el profesorado, que en las aulas mediará en la relación alumnado-texto. Es imprescindible concebir la figura de mediador/a como punto de partida de la remodelación del modelo educativo.

Desde el campo científico de la didáctica de la literatura, Felipe Munita ha desarrollado su investigación centrada en la figura del mediador/a (2014). Se trata de la tercera parte implicada (el/la docente) en el proceso de lectura crítica del alumnado, que guiará la actividad social que es la lectura. Las actuaciones docentes están influidas por factores del contexto institucional y educativo, por lo que las creencias del profesor moldean toda su práctica didáctica (Munita, 2014: 11). Munita considera que toda acción mediadora parte de unos objetivos de base, que son instaurar la idea de cambio o transformación de la realidad y generar conocimiento a partir de los vínculos entre dos entidades y una tercera que intermedia (Munita, 2014: 37). Esto también casa con las ideas de Paolo Freire. La mediación no es neutra, siempre conlleva una visión del mundo y una posición ideológica que intenta (o no, y esto ya es un posicionamiento), generar cambios. Se trata de una práctica a largo plazo que implica directamente al/la mediador/a, quien también transforma su pensamiento al tener que adaptarse a las particularidades de cada contexto y situación (Munita, 2014: 44). Estas teorizaciones en torno a la mediación están estrechamente ligadas con el ya señalado concepto de «conocimiento situado/encarnado» de Donna Haraway (1995). Esta desafía el mito positivista de «objetividad científica» y los conceptos universalistas, argumentando que ningún punto de vista es neutral y que no es posible generar conocimiento de forma aislada a un contexto.

Para llevar a cabo este enfoque pedagógico, es necesario primar en las aulas la interacción social, el debate y el diálogo. El denominado «giro dialógico» ha englobado y superado las «teorías del déficit» (constructivistas) aplicadas a la didáctica, que seguían centrándose en la conciencia individual a pesar de afirmar que esta era resultado de las interacciones sociales. Para Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, las teorías dialógicas favorecen la transformación al ir más allá del mero análisis de la sociedad, reconociendo a los sujetos y su capacidad de transformación (2006: 42). Desde la perspectiva dialógica se hace hincapié en la posibilidad de compartir conocimientos interiorizados individualmente mediante el diálogo. Es decir, se aboga por la creación de «comunidades

de aprendizaje», puesto que «poner en común» es la actividad a través de la cual se pueden lograr los objetivos que los actuales feminismos críticos insisten en priorizar. De hecho, se ha acuñado el término de «feminismo dialógico» para referirse a una tendencia de la teoría feminista que incluye todas las experiencias de mujeres de manera interseccional (Elboj et al., 2006: 45). Se habla de una construcción interactiva de significados y de una orientación interdisciplinar. El objetivo, a través de la interacción social, es la remodelación de un contexto que no respeta las diferencias, que hay que reinterpretar como «diferencias vulnerables», «en común o en comunidad» (Pié Balaguer, 2024: 19). Como explican Caterina Duraccio y Carolina Sánchez-Palencia:

En un curso, módulo o cualquier acción formativa donde queramos desarrollar una perspectiva interseccional que ponga por delante la diversidad y la inclusividad de la experiencia femenina, sería incongruente adoptar un discurso dogmático en el que el/la docente no asuma que no todos/as piensan como nosotros/as y que, frente al adoctrinamiento, es mucho más efectivo potenciar la sensibilización de los/as estudiantes a través del diálogo, la curiosidad, la apelación a sus experiencias previas, ideas aprendidas y expectativas o la apertura de silencios reflexivos que impliquen a todos los agentes inmersos en el proceso educativo de manera que se fomente el potencial transformador del mismo. (Sánchez-Palencia y Duraccio, 2023: 36)

El/la docente ha de favorecer un «clima dialógico», porque: «La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre los sujetos que dialogan. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta» (Freire, 1997: 109). Para Freire, el diálogo ya implica una postura crítica, por lo que la experiencia dialógica es fundamental para que se desarrolle el pensamiento crítico. Lo que ha de pretenderse es formar al alumnado, no entrenarlo para que se adapte al mundo sin protestar, pues «los que protestan, están agitando, sublevando, deforman la verdad, desasosiegan y se alzan contra el orden, contra el *silencio* necesario para quien produce» (Freire, 1997: 110). Para ello, es necesario que, por lo menos en las clases universitarias –aunque debería abarcar todas las etapas educativas– se ofrezca al alumnado herramientas críticas. La acción del/a mediador/a es la de sugerir, no imponer, la de invitar a la reflexión a través de preguntas, de debatir habiéndoles suministrado previamente los recursos necesarios. Hemos de incentivar la curiosidad del alumnado y conseguir que se haga epistemológica (Freire, 1997: 105). Se puede, por lo tanto, educar en una comprensión lectora afectiva, conseguir que el alumnado responda a los textos de manera emocional y que desarrolle la empatía hacia otras experiencias. La posibilidad de ejercer la docencia desde una posición «apolítica» es una falacia, puesto que toda selección de contenidos y toda forma de enseñanza es parcial, sesgada, subjetiva y transmisora de una ideología.

## **2. *Estar feminista en las aulas***

Si establecemos el diálogo y la interacción social como acciones que fomentan la reflexión, es imprescindible destacar también el intercambio de experiencias personales, generadoras de un conocimiento sobre el cual (y a partir del cual) se pueden entender diferentes conceptos teóricos. La experiencia es «un locus de enunciación privilegiado para generar conocimientos y nuevas perspectivas feministas» así como un motor de praxis que «vehiculiza saberes colectivizables de las vidas de mujeres y disidencias sexuales» (Magdalena Malnis, 2023: 6). Gracias a la mediación por parte del/la docente, se puede dar el salto desde un «yo» concreto a un «nosotras común», por lo que es adecuado partir de un texto como el seleccionado para el material didáctico propuesto en este artículo.

«Estar feminista (una baila, la otra no)» es la primera de las «historias anónimas de un nosotras común» del volumen editado por Patricia Manrique (2022). Es un hipertexto, un conjunto heterogéneo de escritos que incluyen apartados como «banda sonora de este texto»<sup>5</sup>, códigos QR, poemas, textos en formato epistolar y varias ilustraciones. Son historias escritas en primera persona, experiencias personales que construyen una comunidad. El estilo no es academicista, a pesar de que se aprecie la teoría que respalda los conceptos que se desarrollan y que incluso se citan de algunas académicas. Este aspecto también promueve la ocupación de este espacio liminal como terreno de intervención política y la utilización del contenido generado fuera de la Academia para borrar las fronteras que la mantienen alejada del activismo. En «Estar feminista», la autora se posiciona desde el principio en contra de «todos esos señores que viven permanentemente en posesión de la verdad y creen saberlo todo porque sí. [...] de modo que se sienten legitimados para tomar la palabra en cualquier lugar y a la primera de cambio» (Mantecón, 2022: 20). Ya a través de este fragmento se puede introducir el concepto de «privilegio epistémico», que han ostentado exclusivamente los sujetos hegemónicos. Alude al miedo que tenía a expresar su opinión en público, precisamente por la ausencia de privilegio epistémico que históricamente sufrimos las mujeres. Al respecto, cita *La risa de la medusa* de Cixous, obra clave para la crítica literaria feminista: «Toda mujer ha conocido el tormento de la llegada a la palabra oral, el corazón que late hasta estallar, a veces la caída en la pérdida del lenguaje» (Cixous en Mantecón, 2022: 20). El tono y el estilo de Marta Mantecón (también de Patricia Manrique) recuerda al del Hélène Cixous y al de Gloria Andalzúa, cuya escritura es «una compleja autobiografía cultural que incorpora testimonios, historia, leyendas, mitología, ensayo académico y poesía en un estilo tan heterogéneo como la subjetividad que lo articula y que la propia autora describe como «“autohistoria-teoría”» (Sánchez-Palencia y Duraccio, 2023: 19).

El material didáctico que se presenta a continuación parte de esta «autohistoria-teoría» para introducir ciertos temas y términos teóricos cuya explicación en las aulas puede generar ese «clima dialógico» que incentiva

---

<sup>5</sup> Al final del texto de Mantecón, aparece «Banda sonora de este texto: *Hortus Deliciarum* de Hildegarda de Bingen (compilado por Herrada de Landsberg), *Hymne des femmes del MLF*, *Canción sin miedo* de Vivir Quintana, *La mala hierba* de Gema Martínez y *A Mulher Do Gim do Mundo* de Elza Soares (in memoriam)» (2022:32).

la reflexividad. A pesar del desglose de citas y conceptos, todos están conectados y enriquecen la comprensión de otros. Al presentarlos hilados a través del texto de Mantecón, pueden asimilarse más fácilmente, puesto que, además, se presentan a través de una experiencia real. El/la docente que medie entre el alumnado y el texto usará los conceptos y las citas o textos sugeridos para explicar la teoría, habiéndola asimilado previamente. A través de actividades de motivación y preguntas guía, el contenido de esta tabla puede desarrollarse a lo largo de tres sesiones, idealmente en las primeras semanas de curso.

A continuación, se muestra el material didáctico «Feminismos de cercanía para la enseñanza transversal de teoría feminista»:

Citas de «Estar feminista (una baila, otra no)» de Marta Mantecón (2022)	Tema o concepto teórico relacionado	Autoras y textos que tratan el concepto	Citas explicativas
«Poco a poco fui descubriendo que todo lo que sentía, le ocurría también a otras mujeres.» (20)	Experiencia común de las mujeres; sororidad; comunidad	Eva Moreno Lago, <i>Hijas de España</i>  val flores, <i>Chonguitas. Masculinidades de niñas</i>  Virginia Cano, <i>Nadie viene sin un mundo. Ensayos sobre la sujeción y la invención de unx mismx</i>	«A través de la toma de conciencia es usual que nos percatemos de que aquello que creíamos que eran problemas personales o privados, en realidad son modos de ser impuestos por las estructuras opresivas de género y compartidos colectivamente. El reconocimiento del carácter estructural y sistemático de nuestro malestar personal es una de las dimensiones fundamentales de la toma de conciencia feminista.» (Suárez Tomé, 2022: 33)
«Ese reconocimiento de los saberes no innatos me pareció hermoso. Eran lo opuesto a todos esos señores que viven permanentemente en posesión de la verdad y creen saberlo todo porque sí (lo natural no se cuestiona ni se piensa), de modo que se sienten legitimados para tomar la palabra en cualquier lugar y a la primera de cambio.» (20)	Privilegio epistémico; Teorías del punto de vista	Hélène Cixous, <i>La risa de la medusa</i>  Diana Vite Hernández, «Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas»	«La primera experiencia epistémica, es decir, compartir saberes, es reconocer(nos) como sujetos creadores de conocimientos que conocen e interpretan el mundo con la posibilidad, en primera instancia, de nombrarlos y decirlos con la palabra/seña/voz/imagen, lo que también implica hacer posible un diálogo con otrxs creadores de saberes. En este sentido, la omisión de nuestra agencia epistémica es tan violenta que además de ser

			excluidas como creadoras, también nos anulan la palabra/seña/voz/imagen ya que nos enmudecen o hablan.» (Vite Hernández, 2022: 23)
<p>«Empecé a leer textos feministas como una loca y a desaprender... Mi lenguaje comenzó a enriquecerse con un montón de términos que definían todo lo que no había sabido nombrar hasta el momento». (21)</p> <p>«Porque necesitamos otros imaginarios para pensarnos y otras palabras con las que poder nombrarnos, porque hace mucho que nos cansamos de esperar. Porque nuestra memoria está en peligro.» (31)</p>	<p>Importancia de nombrar y de subvertir la terminología a patriarcal</p>	<p>Adrienne Rich, «Poder y peligro. Obras de una mujer corriente»</p> <p>Julia Kristeva, <i>Sentido y Sinsentido de la Revuelta</i></p> <p>Toril Moi, <i>The Kristeva Reader</i></p> <p>Luce Irigaray, <i>Speculum of the Other Woman</i></p>	<p>«Muchas mujeres necesitan cribar las palabras más corrientes, rechazarlas, dejarlas de lado durante largo tiempo o contemplarlas a la luz de nuevos colores y destellos de significado [...] Cuando empezamos a ser intensa, inquietamente conscientes del lenguaje que utilizamos y que nos utiliza, comenzamos a tomar posesión de un recurso material del que las mujeres nunca hasta ahora habíamos intentado reapropiarnos colectivamente.» (Rich, 2019: 179)</p> <p>«Es preciso, hoy más que nunca, generar literatura política que recree mundos alternativos, que aquilate nuevos términos para nuevas formas de estar en el mundo, que cuestione el indiscutido poder del capital ecomunitariocida, que abra lo posible.» (Manrique, 2020: 19)</p>
<p>«Cuanto más me adentraba en las cuestiones de sexo y género, más verificaba la profunda intolerancia que existe hacia todo lo que no sea binario.» (21)</p>	<p>Intolerancia hacia lo no binario; binarismos excluyentes</p>	<p>Adrienne Rich, «heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana», «Por una crítica más feminista»</p>	<p>«El pensamiento siempre ha funcionado por oposición. Por oposiciones duales, <i>jerarquizadas</i>.» (Cixous, 2001: 123)</p> <p>«La heterosexualidad ha sido impuesta sobre las</p>

			<p>mujeres tanto a la fuerza como subliminarmente. Pero, en todas partes, las mujeres le han ofrecido resistencia, a menudo a precio de una tortura física, del encarcelamiento, de la cirugía cerebral, del ostracismo social y de la extrema pobreza» (Rich, 2019: 471).</p>
<p>«Del feminismo de la igualdad y de la diferencia fui pasando por múltiples perspectivas (feminismo poscolonial/decolonial, ecofeminismo, transfeminismo, ciberfeminismo, xenofeminismo, movimientos <i>queer/cuir</i> y <i>crip</i>...) aunque cada una tenía sus propias fronteras. Busqué la manera de saltarlas o atravesarlas (sigo averiguando cómo eliminarlas.)» (21)</p> <p>«Los feminismos han sido capaces de proporcionarnos otros puntos de vista.» (26)</p>	<p>Multiplicidad de perspectivas feministas; feminismo(s); interseccionalidad; superación de «la mujer» en singular como único sujeto político del feminismo</p>	<p>Patricia Hill Collins, <i>Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment</i></p> <p>Angela Y. Davis, <i>Women, Race and Class</i></p> <p><i>Transfeminism o barbarie</i> (Araneta et al.)</p>	<p>«La irrupción de las voces de la diversidad dentro del movimiento de mujeres hizo explícito, en primer lugar, que no es posible hablar de “la mujer” sino que es necesario hablar de “las mujeres”, para evitar universalizaciones que oculten las diferencias entre las propias mujeres, y que, en segundo lugar, no solo quienes se identifican como “mujeres” padecen las consecuencias de las normas del género, ni solo son “mujeres” quienes la sociedad define como tales, en base a la interpretación de su genitalidad o a algún otro rasgo biológico.» (Suárez Tomé, 2022: 44)</p>
<p>«La inmensa mayoría no está dispuesta a aceptar ninguna narrativa que no proceda del poder que, por cierto, recae todo el tiempo en los mismos amos. Algo parecido sucede con las diferencias (o, más bien, las desventajas) relativas a la edad o a las capacidades corporales y mentales que la economía capitalista considera funcionales o no. Fui consciente de lo terrible que puede llegar a ser que todas estas categorías de exclusión -que, por si esto fuera poco, no tienen fin, confluyan en un mismo ser (es lo que se denomina interseccionalidad.)» (21)</p>	<p>Dificultad de los privilegiados para reconocer sus privilegios; «colonialidad del género»; capacitismo; interseccionalidad</p>	<p>María Lugones, «Colonialidad y género»</p> <p>Asun Pié Balaguer, <i>Pedagogía crip</i></p> <p>Kimberlé Crenshaw (acuña el término de «interseccionalidad» en 1991)</p>	<p>«“Colonialidad del género”, nos permite analizar los discursos de poder desde una óptica interseccional que pone al descubierto el carácter co-constitutivo de los privilegios y las opresiones resultando en un diagnóstico más complejo pero también más certero de la desigualdad.» (Sánchez-Palencia, Duraccio, 2023: 20)</p> <p>«Sabemos que la discapacidad pone en funcionamiento un malestar [...] Ese algo lo situé en otros textos en la vulnerabilidad constitutiva, esa vulnerabilidad del cuerpo y de la vida en general que nos indica que la vida no viene garantizada de entrada, sino que debe</p>

			<p>ser sostenida o cuidada. Esa verdad hiriente para el sujeto privilegiado de la modernidad daña no solo el narcisismo moderno sino particularmente las estructuras capitalistas. [...] la discapacidad permite alimentar la ficción de la capacidad.» (Pié Balaguer, 2024: 26).</p>
<p>«También entendí que es urgente cuidar nuestro medio y generar parentescos con otras especies (me asusta ver cómo el especismo ciega e impide amar al resto de seres vivos) e incluso con las máquinas.» (21)</p>	<p>Ecofeminismo; posthumanismo</p>	<p>Donna Haraway, <i>Manifiesto cyborg, Ciencia, cyborgs y mujeres, Seguir con el problema</i></p>	<p>«Irónicamente, quizás podamos aprender de nuestras fusiones con animales y máquinas cómo no ser Hombre y la encarnación del logos occidental. Desde el punto de vista del placer que encierran esas poderosas y prohibidas fusiones, hechos inevitables por las relaciones sociales de la ciencia y de la tecnología, podría, en efecto, existir una ciencia feminista.» (Haraway, 2021: 91)</p> <p>«Prefiero ser un cibernético que una diosa.» (Haraway, 2021: 117)</p>
<p>«Me fui dando cuenta de que para <i>estar feminista</i> las teorías sirven de poco y que lo verdaderamente importante es hacer con y para los demás, sobre todo ahora que el neoliberalismo, al ver la fuerza que ha ido cobrando el movimiento <i>Me Too</i>, nos ha empezado a vender una especie de <i>Pseudo feminismo light</i>, que en realidad no es más que otra estrategia de <i>marketing</i> [...]» (22)</p> <p>«Todo es susceptible de convertirse en mercancía.» (22)</p>	<p><i>Pinwashing</i> ; «capitalismo rosa», capitalismo del feminismo; feminismo institucionalizado</p>	<p>Gracia Trujillo, <i>El feminismo queer es para todo el mundo</i></p> <p>Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega, <i>Barbarismos queer y otras esdrújulas</i></p>	<p>«En Madrid, la Plataforma del Orgullo Crítico, que se define como “anticapitalista, autogestionada, transfeminista, asamblearia, antirracista, horizontal, antiespecista, apartidista, anticolonialista, antifascista, anticlasista y anticapacitista”, denuncia fenómenos actuales como el <i>pinkwashing</i> o el homonacionalismo.» (Trujillo, 2022: 82)</p> <p>«Traducido literalmente como “encalado rosa” , “lavado de cara rosa» o «lavado de imagen rosa”, el barbarismo se utiliza en la actualidad para caracterizar la práctica entre muchos gobiernos neoliberales del norte global , especialmente Israel (aunque también España) , de proporcionar un mínimo de derechos</p>

			jurídicos homonormativos a los colectivos LGTB+ (como por ejemplo, el matrimonio a personas del mismo sexo) y posteriormente promocionar el país en el extranjero como nación tolerante hacia sus minorías sexuales y que da la bienvenida a turistas LGTB+ (lo que se ha llamado “turismo rosa”)» (Pérez Sánchez, 2017: 348)
«Llegué a preguntarme si las mujeres también hacían arte, pues todo lo que me habían enseñado hasta entonces las ignoraba por completo, en todos los ámbitos del saber. Cuando Linda Nochlin lanzó al público la pregunta incómoda: “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?, ya advertió que debíamos buscar esta respuesta en nuestras instituciones y en nuestra educación, incluyendo todo el universo de símbolos, signos y señas cargadas de significado que recibimos desde que nacemos.» (23-24)	Ausencia de referentes; falsa ilusión sobre la inexistencia de mujeres en el arte; revisión y crítica al canon; historia sesgada	Nuria Capdevila-Argüeles, <i>El regreso de las modernas</i>  Iris M. Zavala, <i>Breve historia feminista de la literatura española</i>	«Y si le interrogamos a la historia literaria, el resultado es el mismo. Todo se refiere al hombre, a su tormento, su deseo de ser (en) el origen. Al padre. Hay un vínculo intrínseco entre lo filosófico – y lo literario (en la medida en que significa, la literatura está regida por lo filosófico) y el falocentrismo. Lo filosófico se construye a partir del sometimiento de la mujer. Subordinación de lo femenino al orden masculino que aparece como la condición del funcionamiento de la máquina.» (Cixous, 2001: 16)
«Es evidente que la visión devaluada de lo femenino nos ha llevado a pensarnos en masculino, que resulta mucho más operativo para la memoria que recordarnos jugando a las <i>mamás</i> , vestidas de princesas o, en el mejor de los casos, saltando o bailando al compás de canciones con letras espeluznantes o ejerciendo de <i>lurias</i> ... Daba igual lo que hiciéramos porque invariablemente era etiquetado como “femenino” (para todo lo demás, ya estaba lo masculino, que era tanto como decir lo universal).» (26)	Construcción del Universal masculino a través de la desacreditación de «lo femenino»	Diana Maffía, «Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica»	«Todavía se asume que el sexo es binario y fácilmente determinable a través de un análisis de factores biológicos. A pesar de que estudios médicos y antropológicos sostienen lo contrario, la sociedad presupone un paradigma sexual binario sin ambigüedades en el cual todos los individuos pueden clasificarse prolijamente ya sea como masculinos o femeninos.» (Lugones, 2008: 84)  «Todas las miradas son constitutivas del mundo, cada una desde su personal perspectiva es imprescindible. La exclusión de las miradas subalternizadas en la

			cultura no sólo es un problema político, es un empobrecimiento del resultado mismo de la empresa humana del conocimiento. Ninguna pretensión de universalidad puede prescindir de la mitad de la humanidad.» (Maffía, 2008)
«Los feminismos han sido capaces de ofrecernos otros puntos de vista, razón por la cual han sido igualmente desacreditados con todo un repertorio de estereotipos negativos que seguimos acarreado hasta hoy. Considerar feminismo como “monobloque del machismo” “ni machismo ni feminismo”, “no soy ni machista ni feminista. Yo soy persona.”» (27)	Malentendi miento del feminismo; campañas en contra del movimiento feminista; olas feministas	Danila Suárez Tomé, <i>Introducción a la teoría feminista</i>	«El problema es que, si se requiere para algo ser racional, entonces inmediatamente se piensa en un varón, porque las mujeres están estereotipadas como emocionales. Si se requiere para algo objetividad, entonces se piensa en un varón, porque las mujeres estamos categorizadas como subjetivas.» (Maffía, 2008)
«Sus cuerpos se transformaron en auténticos “campos de batalla” con los que narrar su propia insubordinación. Ya no eran objetos de representación, sino sujetos que hablaban desde la herida y hacían visibles todas las grietas del sistema, así como las múltiples violencias que nos atraviesan como mujeres.» (27)	Vulnerabilidad de los cuerpos; cuerpo como espacio de resistencia	Susan Bordo, <i>El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo</i>  Judith Butler, <i>Cuerpos que importan, Sin miedo</i>	«¡Nuestro cuerpo es negado, desde hace tanto tiempo, descubramoslo! ¡Nuestro cuerpo es despreciado, desde hace tanto tiempo, reencontremos nuestro orgullo!» (Guillaumin, 2005: 33)  «El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo» (Bourdieu, 2002: 41)
«El patriarcado nos ha hecho creer que solo existían los padres. Luego descubrimos que también existían las madres, las tías las abuelas... Hemos empezado a construir genealogías» (28)	Genealogía femenina; memoria feminista	Sara Ahmed, <i>Vivir una vida feminista</i>	«Mi política de citas me ha dado más espacio para ocuparme de las feministas que vinieron antes que yo. Citar es construir memoria feminista. Citando reconocemos nuestra deuda con las personas que vinieron antes; aquellas que nos ayudaron a encontrar nuestro camino cuando estaba oscuro, porque nos habíamos desviado de las rutas que nos habían dicho que debíamos seguir.» (Ahmed, 2021: 46)

<p>«Tampoco solemos preguntarnos cómo miramos y por qué. Simplemente creemos que las cosas son como son, pero nuestros ojos, muy lejos de ser objetivos, no funcionan sin nuestro cerebro, así que todo lo que vemos está condicionado por nuestra memoria, nuestra experiencia y nuestros deseos.» (29)</p>	<p>Conocimiento situado; punto de vista único; Teorías de los puntos de vista</p>	<p>Donna Haraway, "Conocimientos situados: La cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial"</p> <p>Ana María Bach, <i>La Voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista</i></p>	<p>«El corazón de la crítica era que la ciencia concebida bajo esos presupuestos de racionalidad, a-historicidad, universalidad, distancia entre investigador/a y objeto de estudio, entre otras, generaba distorsiones en los conocimientos producidos pues no había una reflexión sobre la práctica misma del conocer, que es, sin duda, una actividad social. En términos sociológicos, faltaba reflexividad.» (Magdalena Malnis, 2023: 28)</p> <p>«Queríamos un camino para mostrar la parcialidad de la ciencia (cosa que, de todas formas, fue bastante fácil de lograr) y para separar el buen cordero científico de las malas cabras de la parcialidad y del error. [...] Desenmascaramos las doctrinas de la objetividad porque amenazaban nuestro embrionario sentido de la subjetividad [...]» (Haraway, 1995: 319-320)</p>
<p>«Porque no tenemos que definirnos de ninguna manera, tampoco como mujeres [...] porque es urgente desobedecer los mandatos de un patriarcado que atenta contra todo lo vivo.» (31)</p>	<p>«Identidades nómadas»; mito de la identidad estable; identidades postmodernas</p>	<p>Gloria Andalzúa, «Borderlands/ La frontera. La nueva mestiza»</p>	<p>«Para referirse a esa subjetividad feminista que transita posiciones e identidades múltiples sin anclarse en ninguna de ellas porque habita precisamente ese espacio fronterizo, liminal e híbrido desde donde repensar los límites, las categorías excluyentes que nos sitúan a un lado u otro de los binarismos y que hemos interiorizado para atrincherarnos en nuestras diferencias» (Sánchez-Palencia y Duraccio, 2023: 18).</p>
<p>«En un mundo clasista, racializado, especista, feminicida y violento es muy importante tejer redes de apoyo mutuo donde poder hablar de nosotras,</p>	<p>Feminismos de cercanía; feminismo sensible; comunidad</p>	<p>Patricia Manrique, <i>Lo común sentido común. (Políticas,</i></p>	<p>«Nos declaramos, de partida, detractoras del individualismo, que hoy se expresa en la condición neoliberal [...] Y no podemos permitir que</p>

<p>compartir, apoyarnos, sostenernos, escucharnos, cuidarnos. Necesitamos fabular juntas para imaginar otras maneras de estar en el mundo.» (28)</p> <p>«Porque necesitamos tejer comunidad y sentirnos parte de una trama común que no disuelva nuestras individualidades, sino que las incorpore. Porque pelear juntas es mucho más divertido y también más eficaz. [...] Porque necesitamos construir una alegría que no sea heteronormativa, tal como sugiere Donna J. Haraway, mientras cultivamos las artes de vivir y morir en este planeta herido. Porque <i>estar feministas</i> nos hace ser un poco más libres, confiar un poco más en nosotras mismas y entender un poco mejor la complejidad, impureza y maravillosa diversidad del mundo que habitamos.» (32)</p>	<p>afectiva; tejer comunidad</p>	<p><i>políticas y políticas contra el credo neoliberal)</i></p>	<p>aplaste nuestros legítimos sueños de felicidad, nuestro anhelo de disfrutar de este grandioso regalo que es estar vivas.» (Manrique, 2020: 19)</p> <p>«Queremos pensar y sentir la comunidad de lo común, lo común y corriente, la que vivimos cuando somos sin más ambición que existir. La comunidad de los cuerpos en común –incluidas las mentes– que nos permita decir <i>nosotras/nosotros/nosotros</i> sin excluir, que nos permita decir yo sin negar el tú o <i>el/ella/elle</i>. Tal vez así podamos hacer más habitables estas sociedades de la mismidad, con nociones de comunidad tan poco hospitalarias con la otredad, y nuestra propia vida, tal vez así podamos facilitar que florezcan comunidades soberanas, manantiales, valores en sí mismas, independientes de toda utilidad, necesidad y finalidad, ya no instrumentos de nada ni nadie.» (Manrique, 2020: 28-29)</p>
---	----------------------------------	---	---

Tabla «Feminismos de cercanía para la enseñanza transversal de teoría feminista» [elaboración propia]

### Conclusión

Al principio de este artículo rezaban las palabras de Haraway: «importa qué historias contamos para contar otras historias; importa qué nudos anudan nudos; qué pensamientos piensan pensamientos; qué descripciones describen descripciones; qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias» (Haraway, 2019: 34-35). Considero que «Estar feminista» es un texto adecuado para adoptar una perspectiva pedagógica inclusiva y situada y cumplir con la promoción real de pensamiento crítico. Por la estructura universitaria encapsuladora del conocimiento que ignora los contenidos transversales y desprestigia lo politizado considerándolo poco riguroso, el alumnado no accede a unas herramientas metodológicas capaces de desestabilizar el saber hegemónico patriarcal. Se torna urgente la remodelación interseccional del enfoque pedagógico para lograr que las aulas universitarias *estén feministas*.

### Referencias bibliográficas

- AHMED, Sara. *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Roja Editores, 2021.
- BACH, Ana María. *Las Voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- CIXOUS, Hélène. *La risa de la medusa*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2001.
- CLÚA, Isabel. "Tirar del hilo, rasgar la tela. la crítica literaria feminista y su proyección en las literaturas hispánicas". *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 36, (2021): 20-36.
- ELBOJ, Carmen; PUIGDELLIVOL, Ignasi; SOLER, Marta y VALLS, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Editorial Graó, 2006.
- EQUIPO DE CONTENIDOS TRANSVERSALES. *Contenidos transversales. Una oportunidad para innovar*, Biblioteca Nacional de Maestros, 1997, consultado el 30/05/2024. <http://www.bnm.me.gov.ar/>
- GUILLAUMIN, Colette. "Práctica del poder e idea de Naturaleza", en *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*. Editado por Ochy Curiel y J. Falquet, 19-56. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Valencia: Ediciones Cátedra, 1995.
- HARAWAY, Donna. *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni, 2019.
- HARAWAY, Donna. *Manifiesto cibernético*. Madrid: Kaótica Libros, 2021.
- HOOBS, bell. *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing, 2021.
- LOMBARDO, Emanuela; BUSTELO, María; ALONSO, Alba; VERGE, Tània; Arantxa Elizondo, Rebecca Tildesley; DIZ, Isabel y La Barbera, MariaCaterina. *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades. Recomendaciones*, 2021. <https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- LÓPEZ GIL, Silvia. *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficantes de sueños, 2011.
- LÓPEZ GIL, Silvia. *Horizontes del feminismo. Conversaciones en un tiempo de crisis y esperanza*. México: Bajo Terra Ediciones/ Traficantes de sueños, 2022.
- LUGONES, María. "Colonialidad y género". *Tabula Rasa*, 9, (2008): 73-10.

- MAFFÍA, Diana. "Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica", 2008. Consultado el 31/05/ 2024. <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-lasdicotom%C3%ADas.-Feminismo-ypistemolog%C3%ADacr%C3%ADtica.pdf>
- MAGDALENA MALNIS, Cecilia. "La experiencia como *locus* de enunciación liminal entre el activismo y la academia: apuntes epistemológicos y políticos". *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 10, (2023): 5-21.
- MANRIQUE, Patricia. *Lo común sentido como sentido común (políticas, polémicas y políricas contra el credo neoliberal)*. Santander: La Vorágine, 2020.
- MANTECÓN, Marta. "Estar feminista (una baila, la otra no)". En *Feminismos de cercanía. (Historias anónimas de un nosotras común)*, editado por Patricia Manrique, 19- 32. Santander: La Vorágine, 2022.
- MAYER, Mónica. "Feminismo y artivismo histórico desde México". En *Activar el roce, compartir la sensibilidad: el libro de las Cuarencharlas*, coordinado por En Camila Barcellona. Buenos Aires: Cultura Viral Federal y El Mismo Mar, 2021.
- MORENO LAGO, Eva. "Explorando la huella de las dramaturgas: estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la literatura española del siglo XVIII". En *Innovar a través de la perspectiva de género: propuestas y reflexiones en el aula*, editado por Daniele Cerrato, 49-65. Madrid: Dykinson, 2023.
- NACIONES UNIDAS. "La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Consultado el 19 de marzo de 2024. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- PÉREZ, Moira y TRUJILLO, Gracia. *Queer Epistemologies in Education. Luso Hispanic Dialogues and Shared Horizons*. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2020.
- PÉREZ-SÁNCHEZ, Gema. "Pinkwashing". En *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, editado por Lucas Platero Méndez, María Rosón Villena y Esther Ortega Arjonilla, 348-356. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2017.
- PIÉ BALAGUER, Asun. *Pedagogía Crip y la revolución de los cuerpos*. Madrid: Kaótica Libros, 2024.
- RICH, Adrienne. *Ensayos esenciales. Cultura, política y el arte de la poesía*. Madrid: Capitán Swing, 2019.
- SÁNCHEZ-PALENCIA, Carolina y DURACCIO, Caterina. *Género, literatura y diversidad: una pedagogía transnacional de la interseccionalidad a través de los textos en lengua inglesa y lengua italiana*. Madrid: Dykinson, 2023.
- SUÁREZ TOMÉ, Danila. *Introducción a la teoría feminista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nido de Vacas Ediciones, 2022.

TRUJILLO, Gracia. “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*”. *Educação E Pesquisa*, 41, (2015): 1527–1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>

TRUJILLO, Gracia. *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022.

VERGE, Tània Y ALONSO, Alba. “La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado”. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 2019. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.00>

VITE HERNÁNDEZ, Diana. “Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas”. En *Cartografías de la discapacidad*, editado por Lelia Schewe y Alexander Yarza de los Ríos, 23-39. Universidad de Antioquía: CLACSO, 2022.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Boston: Beacon Press, 1992.



## **Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en la docencia universitaria: teoría y práctica**

Linguistic sexism and inclusive language in university education: theory and practice

**Sonja Sevo**

*Universidad de Sevilla*

[ssevo@us.es](mailto:ssevo@us.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5548-8005>

Fecha de recepción: 07/06/2024      Fecha de evaluación: 22/08/2024  
Fecha de aceptación: 02/09/2024

### **Resumen:**

El lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta poderosa que moldea nuestras percepciones y actitudes. A través del lenguaje, se construyen y refuerzan roles de género y estereotipos que pueden limitar el desarrollo personal y profesional de las personas. Desde la infancia, las expresiones y términos que escuchamos y utilizamos contribuyen a formar nuestra visión del mundo y nuestro lugar en él. Por ejemplo, el uso de términos masculinos como genéricos universales (“hombre” para referirse a la humanidad, “alumnos” para referirse a toda la clase) excluye y desvaloriza a las mujeres y a las personas de géneros no binarios. Esto no solo refleja, sino que también perpetúa la idea de que el género masculino es la norma y lo femenino y otras identidades de género son excepciones. Una vez identificados los patrones de lenguaje sexista, es importante promover el uso del lenguaje inclusivo como una forma de fomentar la igualdad, la participación y la reflexión crítica sobre el lenguaje y el género. El lenguaje inclusivo busca evitar expresiones que perpetúan estereotipos de género y, en su lugar, utiliza términos neutros o palabras que visibilicen a todos los géneros por igual. El objetivo principal de este trabajo es concienciar a los alumnos y a los profesores sobre la existencia y las implicaciones del sexismo lingüístico, y al mismo tiempo, proponer y enseñar diversas estrategias educativas para combatirlo mediante las metodologías de enseñanza que traten estos temas. Es importante desarrollar la reflexión crítica del alumnado al respecto y crear un entorno de aprendizaje más equitativo.

**Palabras clave:** sexismo lingüístico, lenguaje inclusivo; roles de género; entorno de aprendizaje, reflexión crítica.

### **Abstract:**

Language is not only a means of communication, but also a powerful tool that shapes our perceptions and attitudes. Through language, gender roles and stereotypes are constructed and reinforced and that can limit people's

personal and professional development. Since childhood, the expressions and terms we hear and use help shape our vision of the world and our place in it. For example, the use of masculine terms as universal generics (“man” to refer to humanity), excludes and devalues women and people of non-binary genders. Not only does this reflect, but also perpetuate the idea that the masculine gender is the norm, and feminine and other gender identities are exceptions. Once sexist language patterns are identified, we will try and promote the use of inclusive language to encourage equality, participation and critical reflection on language and gender. Inclusive language seeks to avoid expressions that perpetuate gender stereotypes and, instead, uses neutral terms or words that make all genders equally visible. The main objective of this work is to raise students' awareness about the existence and implications of linguistic sexism, and at the same time, propose and teach various strategies to combat it using more inclusive language. It is important to develop students' critical reflection on these issues and create a more equitable learning environment.

**Key words:** linguistic sexism, inclusive language; gender roles; learning environment; critical reflection.

## 1. Introducción

Partiendo de la premisa de que el lenguaje influye en el pensamiento y que a través de él no solo comunicamos información y conocimiento, sino también cultura, valores y comportamientos, podemos afirmar que los estereotipos de género también se perpetúan mediante el lenguaje. Además, el lenguaje actúa como un agente socializador esencial, a través del cual asimilamos los valores de nuestra sociedad y formamos nuestra manera de pensar. Durante el proceso de socialización, aprendemos que se esperan y valoran comportamientos diferentes en hombres y mujeres, lo que se conoce como “estereotipos de género”.

El sexismo lingüístico, como manifestación de la discriminación basada en el género a través del lenguaje, es una realidad omnipresente que impacta en diversos aspectos de la vida social, incluida la educación superior. En el ámbito universitario, donde el lenguaje es una herramienta fundamental para la transmisión del conocimiento y la construcción del pensamiento crítico, la presencia de prácticas lingüísticas sexistas puede perpetuar desigualdades de género, afectando tanto la percepción del alumnado como su participación académica y social. El lenguaje inclusivo surge como una respuesta a este problema, proponiendo modificaciones en la forma de expresarnos para asegurar la visibilidad y el respeto de todas las identidades de género. Este enfoque no se limita a la simple alteración de palabras o expresiones, sino que implica un cambio profundo en la conciencia y en la cultura institucional. Su adopción en la docencia universitaria conlleva el desafío de revisar críticamente las teorías lingüísticas tradicionales y de implementar estrategias pedagógicas que fomenten una comunicación más equitativa.

Como plantean Susan y William Stainback (1999), pensar de manera inclusiva en la enseñanza implica reconocer el género como una fuente de

diversidad. En este contexto, la UNESCO en su informe hace un llamado a la necesidad de enfocarse en la equidad de género en todas las facetas del sistema educativo. Esto abarca aspectos como el acceso a la educación, el contenido curricular, el entorno escolar, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los resultados académicos, así como las oportunidades de vida y de empleo.

En esta situación, la Ley Orgánica 3/2020 de Educación incorpora una perspectiva de género mediante el enfoque de la coeducación. Esto impulsa la promoción de la igualdad real entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual.

El empleo del lenguaje inclusivo evita que se ignoren o excluyan a grupos minoritarios o marginados que, históricamente, han sido pasados por alto en el lenguaje. Además, desempeña un papel crucial en la educación sobre la importancia de la igualdad y la diversidad, permitiendo que todas las personas se sientan reconocidas y respetadas. Esto es especialmente relevante en contextos académicos, laborales y sociales, donde la comunicación clara y efectiva es fundamental. El lenguaje, como componente dinámico de la cultura, evoluciona para reflejar los valores y creencias cambiantes de la sociedad. Así, el lenguaje inclusivo se presenta como una respuesta a la creciente conciencia social y a la lucha por la igualdad. No obstante, cabe destacar que el lenguaje inclusivo presenta ciertas dificultades en cuanto a su normativización y por eso es importante adoptar una actitud crítica a la hora de resolver estos problemas. Ya que el lenguaje es una parte viva de la cultura que evoluciona con el tiempo para reflejar los valores y las creencias cambiantes de la sociedad, es nuestro deber como educadores incluir esos cambios en nuestras propuestas didácticas. Por todo ello, el presente trabajo tiene como objetivo principal el acercamiento de docentes y estudiantes a la problemática del lenguaje inclusivo, invitándolos a cuestionar y repensar las prácticas lingüísticas actuales, y también fomentar el pensamiento crítico de la lengua y la familiarización y visibilización de la diversidad de género para el desarrollo tanto de la competencia como de la conciencia lingüística y sociolingüística del español.

## **2. Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo**

Uno de los primeros documentos normativos que aborda el uso de un lenguaje no sexista son las *Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa de 1990*, dirigidas a todos los estados miembros. Es ampliamente reconocido que, en todas las lenguas europeas, existen características que, si bien no idénticas, comparten el mismo objetivo: relegar a las mujeres a la invisibilidad y a una posición simbólicamente subordinada. Este fenómeno no se limita únicamente a las lenguas europeas, sino que también se extiende a idiomas no europeos, convirtiéndose en una problemática global (Bengoechea, 2019). El sexismo lingüístico se podría definir como una manifestación de discriminación de género arraigada en el lenguaje que influye en la percepción social, la igualdad de género y la inclusión de todas las identidades de género: “se

incurre en el sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo sintáctico), que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorias por razón de sexo” (García Meseguer, 1994: 24). En otras palabras, un lenguaje sexista es aquel que emplea términos, frases o expresiones que discriminan o excluyen a personas de un género específico, perpetuando estereotipos de género o desigualdades. Además, es fundamental reconocer que el sexismo social y el sexismo lingüístico están interconectados, aunque no deben confundirse. Por ejemplo, afirmar que “las mujeres son menos inteligentes que los hombres” constituye un claro caso de sexismo social, pero no de sexismo lingüístico. En contraste, la frase “los varones y las hembras son inteligentes por igual” no incurre en sexismo social, pero sí en sexismo lingüístico al utilizar el término “hembras” en lugar de “mujeres” (García Meseguer, 1994: 20). Esta distinción es crucial, ya que el sexismo social y el sexismo lingüístico se refuerzan mutuamente, creando un círculo vicioso que perpetúa la discriminación de género. Históricamente, el sexismo social ha sido la raíz del sexismo lingüístico, moldeando el lenguaje de manera que refleja y mantiene las desigualdades de género. Sin embargo, el sexismo lingüístico también juega un papel activo en la perpetuación del sexismo social, al normalizar y transmitir estos prejuicios a través del uso cotidiano del lenguaje. De esta manera, ambos tipos de sexismo se retroalimentan, consolidando estructuras sociales y culturales que dificultan el avance hacia la igualdad de género.

El 4 de marzo de 2012, se publicó un informe del académico Ignacio Bosque titulado “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. En este detallado análisis, Bosque realizaba una revisión crítica de una serie de guías de lenguaje no sexista que, hasta ese momento, habían sido publicadas en España por diversas instituciones, como universidades, sindicatos y comunidades autónomas. En su informe, Bosque cuestionaba la eficacia y las implicaciones de estas guías, argumentando sobre los posibles excesos y malentendidos en la aplicación de un lenguaje no sexista. Este documento generó un amplio debate en el ámbito académico y social, siendo suscrito por una parte significativa de la Real Academia Española (RAE). Sin embargo, no todos los miembros de la RAE respaldaron el informe, evidenciando una diversidad de opiniones y posturas dentro de la institución sobre el tema del lenguaje inclusivo y la visibilidad de la mujer en el lenguaje. Así, Bosque (2012: 3), afirma lo siguiente: “la existencia de discriminación hacia la mujer en nuestra sociedad o de comportamientos verbales sexistas, que son premisas verdaderas, no deben llevar a la conclusión de que la gramática ha de explicitar sistemáticamente la relación entre género y sexo”. De ahí que la postura que sostiene que el aspecto gramatical puede ser considerado como machista o sexista plantea un dilema de relativismo lingüístico que la lingüística contemporánea no puede evitar cuestionar: La hipótesis Sapir-Whorf, que sostiene que las estructuras lingüísticas reflejan las estructuras sociales de manera directa, solo es aplicable a ciertos campos semánticos, según K. Rotaetxe (1989). Si tomáramos este isomorfismo literalmente,

lenguas como el arahuaco, donde el masculino es el término marcado, implicarían una sociedad de predominio femenino y sumisión masculina, lo cual no es reflejado en la realidad social de estos pueblos del Caribe, similarmente a las lenguas europeas donde el femenino es el término marcado (Gallardo Paúls, 1995: 4).

Aunque es cierto que en el trasfondo de la discusión se encuentra el debate sobre el uso del masculino genérico como componente del sistema lingüístico, los medios de comunicación españoles abordan el tema del sexismo lingüístico de manera más amplia, alineándose con la perspectiva planteada por Márquez. Según Márquez (2013: 56), al adoptar una perspectiva de análisis pragmlingüístico, es necesario entender el sexismo no solo desde el sistema estructural de la lengua, sino también en función del contexto de uso, que incluye las circunstancias sociales e históricas actuales presentes en la mentalidad de los hablantes. Así, el análisis del sexismo lingüístico requiere considerar tanto las reglas gramaticales y semánticas como las realidades sociales y culturales en las que se emplea la lengua. Este enfoque integral permite una comprensión más completa y matizada del fenómeno, reconociendo que la lengua es un reflejo dinámico de la sociedad y sus respectivos cambios.

Dicho esto, hay que tener muy presente que algunos fenómenos sexistas de carácter léxico o sintáctico están tan arraigados en el imaginario colectivo que prácticamente hasta ahora no se han cuestionado. En este sentido, cuando hablamos de sexismo léxico, destacan algunos ejemplos (García Meseguer, 1994: 20-21):

- Tratamientos de cortesía (señora/señorita): corresponden en nuestra sociedad a la mujer casada o soltera, respectivamente. En cambio, el tratamiento señor para varón es independiente de su estado civil. Se pone de manifiesto, así, cómo la cultura tradicional otorga la personalidad al varón por sí mismo, en tanto que a la mujer se la otorga en función de su relación con el varón.

- Pares incorrectos: varón-hembra es incorrecto, porque hembra sirve también para los animales. Hembra es correlato de macho.

- Duales aparentes: expresiones femeninas cuyos homónimos masculinos significan algo distinto, casi siempre degradante con respecto a las masculinas: fulano/fulana; golfo/golfa, zorro/zorra, etc.

- Vacíos léxicos: falta de vocablos para referirse a ciertas cualidades de la mujer: caballerosidad, hombría de bien, etc.

El sexismo sintáctico es más relevante que el léxico, ya que muestra un arraigo más profundo de la mentalidad patriarcal en el subconsciente de quienes lo cometen. Al igual que el sexismo léxico, es un fenómeno en el que se incurre sin darse cuenta (García Meseguer, 1994: 21):

- Estereotipos: “El fiscal resultó ser una mujer, bastante guapa, por cierto”. Por el hecho de ser mujer, se destaca su apariencia física.

- Androcentrismo: “Gente que sólo busca su pan, su hembra, su fiesta en paz” (se identifica ‘gente’ con un colectivo de varones).

- Salto semántico: uso de colectivos en apariencia sin precisión genérica para luego precisar que se estaba hablando de hombres y no de mujeres:

“Los ingleses prefieren el té al café, como prefieren las mujeres rubias a las morenas”.

-Metáforas sexistas: “Él es un gallo en el gallinero”; “Lo han pillado en bragas”.

Estos son solo algunos ejemplos de sexismo lingüístico. Sin embargo, es importante recordar que no es la única forma de discriminación en el lenguaje. Los discursos predominantes en los medios de comunicación, redes sociales y géneros divulgativos promueven un modelo de persona heteronormativa: hombre, delgado y heterosexual. Este discurso dominante estigmatiza a aquellas personas, especialmente mujeres, que no se ajustan al canon establecido.

Además de los ejemplos de sexismo lingüístico, existen otras formas de discriminación lingüística que afectan a personas homosexuales que muestran comportamientos considerados “amanerados” o “con pluma”. Esta expresión, frecuentemente asociada con la feminidad o la no conformidad con los estereotipos tradicionales de masculinidad, puede llevar a la marginalización y el prejuicio hacia quienes no se ajustan a estas expectativas de género. En respuesta a esta discriminación, ha surgido el campo de estudio conocido como “lingüística *queer*”, que se enfoca en analizar cómo las personas utilizan el lenguaje en diversos contextos sociales relacionados con la comunidad LGBTQ+. La lingüística *queer* desafía las normas y construcciones tradicionales de género y sexualidad, investigando cómo el lenguaje puede tanto oprimir como liberar a las personas. Este campo de estudio se centra en cómo el lenguaje influye en la construcción de identidades sexuales y de género, y busca visibilizar y deconstruir las prácticas lingüísticas que perpetúan la discriminación. A nivel lingüístico, reflexiona sobre cómo las palabras y las formas de comunicación pueden ser herramientas de opresión, pero también de empoderamiento y resistencia, permitiendo una mayor comprensión y aceptación de la diversidad sexual y de género (Motschenbacher, 2014: 250).

Dicho de otro modo, el estudio de la discriminación lingüística revela la profundidad de las estructuras patriarcales y normativas de género en nuestro lenguaje cotidiano. Al explorar y desafiar estas prácticas a través de campos como la lingüística *queer*, podemos fomentar una mayor inclusión y equidad, utilizando el lenguaje como una herramienta poderosa para la liberación y la construcción de identidades diversas.

A raíz de todo esto, el tema del lenguaje inclusivo ha cobrado importancia y se ha popularizado recientemente gracias a los debates promovidos por organizaciones feministas y colectivos LGBTQ+, que han cuestionado nuevamente las convenciones lingüísticas profundamente arraigadas en la sociedad. Aunque anteriormente se discutía sobre cómo incluir a todas las identidades en nuestro discurso y se proponían alternativas que el uso tradicional del español rechazaba, en los últimos años, este debate se ha intensificado debido a varias intervenciones en ámbitos públicos y privados relacionados con la sociolingüística. Es evidente que una discusión de este tipo no solo tiene un carácter lingüístico,

sino que también está vinculada a aspectos sociales, políticos, sexuales y culturales:

el lenguaje inclusivo se refiere a un uso del lenguaje - verbal y escrito- en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTQ+ (Parra y Serafini, 2021:145).

En la actualidad, el lenguaje inclusivo se interpreta de dos maneras: como una reivindicación que transgrede la norma y el sistema gramatical (según la perspectiva de la lingüística normativa), o como un ámbito donde se cuestiona la lengua como herramienta capaz de incluir y visibilizar a todos los hablantes (desde la perspectiva de la sociolingüística). Además de los conceptos de competencia gramatical y competencia lingüística, Moreno Cabrera (2011: 304) destaca la importancia de distinguir entre la lengua natural, que es utilizada por los hablantes de manera espontánea e instintiva, y las lenguas cultivadas, que son aquellas modificadas por diversas razones (estéticas, políticas, religiosas, etc.). Aunque se fundamentan en las lenguas naturales, las lenguas cultivadas están influenciadas por factores sociales y culturales. Esto es importante porque, como señala Moreno Cabrera (2012: 6), las guías de lenguaje inclusivo, generalmente dirigidas al ámbito administrativo y político, suelen ser evaluadas desde una perspectiva naturalista que no se ajusta a su objetivo. Por otro lado, se argumenta que el objetivo no es tanto modificar la lengua para transformar la sociedad, sino más bien reflejar en el lenguaje los cambios que ya están ocurriendo en la sociedad en relación con el concepto del género. Este enfoque sugiere que el lenguaje debe adaptarse y evolucionar para representar fielmente las nuevas realidades y sensibilidades sociales, reconociendo y visibilizando la diversidad de identidades de género que están emergiendo y que cada vez son más aceptadas. De esta manera, el lenguaje inclusivo se convierte en un reflejo del progreso social y una herramienta para promover una mayor igualdad y comprensión entre los hablantes.

De ahí que numerosos autores destacan la importancia de discutir la necesidad y viabilidad del lenguaje inclusivo, ya que esto es crucial para dismantelar la estructura social patriarcal. Esta estructura se refleja en el uso predominante del género masculino como estándar universal, lo que influye en la construcción de la realidad desde una perspectiva limitada (Bengoechea, 2019). El lenguaje inclusivo puede involucrar el uso de neologismos, desdoblamientos, sustituciones y otras estrategias lingüísticas para evitar términos o expresiones que refuercen estereotipos o discriminación (Bengoechea, 2019:3-5):

-neologismos (el morfema -e, -x, o -@): *todes* (en vez de todos) o *chicxs* y *chic@s* (en vez de chicos)

- desdoblamientos: *españoles y españolas/alumnos y alumnas*
- sustituciones: *profesorado* (en vez de profesores), o *alumnado* (en vez de alumnos)
- omisión de términos masculinos innecesarios: prescindiendo de los pronombres personales en masculino (*Promovemos la formación universitaria*), o empleando estructuras impersonales (*Se puede presentar documentación por registro*), etc.
- perífrasis: a diferencia del desdoblamiento no alargan mucho la frase y apenas se perciben (*el equipo investigador por los investigadores; o el personal médico por los médicos*).
- aclaraciones: la introducción de algunas apostillas para aclarar que se incluye a mujeres y hombres (*Participaron candidatos de ambos sexos*).

No obstante, este tipo de lenguaje inclusivo suele generar muchas opiniones divididas en cuanto a su correcto uso y los contextos en los que se emplea, sobre todo en cuanto a los nuevos morfemas de género: -e, -x, debido a su artificialidad lingüística. Algunos lingüistas argumentan que estas soluciones desafían la economía del lenguaje al tener que desdoblar la mayoría de las palabras, y también señalan que la introducción de nuevos morfemas de género puede aumentar la complejidad gramatical. Esto se debe a que la incorporación de estos morfemas puede resultar difícil de entender, ya que aún no existe un consenso claro sobre cómo deben ser aplicados de manera efectiva en todas las palabras y contextos. En cuanto al lenguaje inclusivo y la norma vigente, la RAE ha sido tajante: “el uso del @, la letra e y la x, como supuestas marcas de género inclusivo, es ajeno a la morfología del español, además de innecesario, pues el masculino gramatical, ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género” (Cooperativa, 2018, párr. 3). Aunque persista cierta resistencia en cuanto al empleo del lenguaje inclusivo en contextos más formales, su adopción está en constante crecimiento entre los jóvenes, siendo las redes sociales un claro indicador de este cambio. Por tanto, el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género en la enseñanza están estrechamente relacionados y desempeñan un papel crucial en la promoción de la igualdad de género y la creación de ambientes educativos más equitativos. La implementación de un lenguaje inclusivo en la educación contribuye a generar un espacio respetuoso en el aula, donde todo el alumnado se sienta valorado y reconocido, independientemente de su género o identidad sexual. De esta forma, el lenguaje inclusivo es una respuesta a la evolución de la conciencia social y a la lucha por la igualdad.

### **3. Hacia una propuesta didáctica**

Tal y como destaca la UE, la igualdad de género no solo es una cuestión de justicia social, sino que también incide directamente en el desempeño tanto de la enseñanza como de la investigación. Una enseñanza con enfoque de género fomenta el pensamiento crítico del alumnado al proporcionarles nuevas herramientas para reconocer y cuestionar los estereotipos, normas y roles sociales de género. De esta manera, el alumnado adquiere competencias y habilidades que les

permitirán evitar la perpetuación de discriminación de género en su futura carrera profesional (González Anadón y Verge Mestre, 2019: 13-14). Al utilizar un enfoque crítico y reflexivo sobre el uso del lenguaje, se busca establecer un entorno académico que promueva la participación del alumnado, el respeto recíproco y la igualdad. De esta manera, se contribuye al desarrollo de una educación universitaria más equitativa y en sintonía con los valores contemporáneos de diversidad e inclusión.

La presente propuesta didáctica se basa en la implementación de dos metodologías educativas principales: el aprendizaje basado en tareas (*Task Based Learning*) y el aprendizaje basado en la indagación y reflexión (*Inquiry Based Learning*). En la metodología del aprendizaje basado en tareas, el alumnado enfrenta y resuelve problemas prácticos aplicando los contenidos teóricos que han aprendido previamente. Utilizan el material didáctico proporcionado para encontrar soluciones y completar tareas específicas, lo que les permite consolidar su conocimiento a través de la práctica activa. Por otro lado, el aprendizaje basado en la indagación y reflexión fomenta una exploración activa y una investigación autónoma por parte del alumnado que formula sus propias preguntas, lleva a cabo investigaciones, experimenta y reflexiona sobre los resultados para construir su propio conocimiento. Este método promueve una participación más profunda y un pensamiento crítico, ya que el alumnado no solo adquiere información, sino que también desarrollan habilidades para investigar y analizar conceptos de manera independiente. Dado que la perspectiva de género no suele formar parte integral de los planes de estudio actuales, hemos desarrollado algunas actividades didácticas para estudiantes universitarios en el ámbito de lengua española y competencia comunicativa a nivel universitario.

#### Actividad I

Esta actividad tiene como objetivo identificar y analizar casos de sexismo léxico y sintáctico en diferentes tipos de textos. Se trata de dividir a los alumnos en grupos pequeños (3-5 personas) proporcionando a cada grupo una variedad de textos (artículos de noticias, anuncios publicitarios, fragmentos de libros, etc.) donde tienen que identificar ejemplos de lenguaje sexista, diferenciando entre sexismo léxico y sintáctico justificando su clasificación. Posteriormente cada grupo prepara una breve presentación (5-7min) para compartir sus hallazgos con la clase y debatir ejemplos más representativos o sorprendentes que hayan encontrado. La actividad concluye con una discusión plenaria sobre lo que el alumnado ha aprendido. Esta actividad no solo ayudará a identificar el sexismo léxico y sintáctico en su día a día, sino que también les proporcionará herramientas prácticas para promover un uso más inclusivo del lenguaje en diferentes contextos.

#### Actividad II

La siguiente actividad requiere que el alumnado lea atentamente los fragmentos proporcionados de la carta de Pedro Álvarez de Miranda titulada "El género no marcado", publicada en *El País* el 7 de marzo de 2012. En este texto, Álvarez de Miranda, catedrático y miembro de la RAE, critica las propuestas de lenguaje inclusivo, como el uso de símbolos como '@', 'x' o 'e', argumentando que son incompatibles con la morfología del español y pueden dificultar la comprensión y fluidez del discurso. Este argumento subraya una preocupación válida sobre la adaptación y aceptación de nuevas formas lingüísticas en una lengua establecida. No obstante, el lenguaje es una entidad viva y dinámica que evoluciona con el tiempo para reflejar los cambios sociales y culturales. Las innovaciones en el lenguaje inclusivo, aunque inicialmente puedan parecer extrañas, buscan hacer que el lenguaje sea más representativo y respetuoso con todas las identidades de género. El alumnado deberá escribir una breve reflexión crítica de aproximadamente 150 palabras. En sus reflexiones, deben abordar los argumentos presentados por Álvarez de Miranda, ofreciendo su análisis personal y considerando tanto los aspectos lingüísticos como extralingüísticos del tema en cuestión. Esta actividad permitirá profundizar en el debate sobre el lenguaje inclusivo y el género no marcado, desarrollando habilidades críticas y argumentativas al reflexionar sobre los puntos de vista presentados. La actividad concluye con un debate sobre el uso del lenguaje inclusivo en diferentes contextos. Esta actividad no solo fomentará una comprensión profunda del debate sobre el lenguaje inclusivo, sino que también desarrollará las habilidades críticas y argumentativas del alumnado, esenciales para su formación académica y personal.

#### Actividad III

La siguiente actividad consiste en identificar y analizar ejemplos reales de uso del masculino genérico, desdoblamiento y morfema -e en distintos tipos de textos, y reflexionar sobre sus implicaciones en el lenguaje y la comunicación. El alumnado se divide en grupos y cada grupo se encarga de buscar en internet al menos tres ejemplos (titulares de prensa, publicidad, discurso político, tweets, etc.) de los tipos de mecanismos observados:

- Grupo 1: masculino genérico.
- Grupo 2: desdoblamiento.
- Grupo 3: morfema -e.

A continuación, se les presentan vídeos de *Youtube* de diferentes políticos donde se usa el masculino genérico, el desdoblamiento y el morfema -e. Los alumnos tienen que identificar y analizar el uso del lenguaje y los mecanismos inclusivos en los discursos de diferentes políticos, y discutir cómo se dirigen a su público en términos de género e inclusión. Después de ver los vídeos, los grupos deben discutir y comparar sus comentarios, respondiendo a preguntas como:

- ¿Cómo se dirigen los políticos a su audiencia en términos de género?

- ¿Qué mecanismos de lenguaje inclusivo utilizan, si es que los utilizan?
- ¿Hay diferencias notables entre los políticos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo?
- ¿Qué impacto creen que tiene el uso (o no uso) de lenguaje inclusivo en la percepción del público?

#### **4. Conclusiones**

El lenguaje es una herramienta poderosa que refleja y moldea la realidad social. Al promover una educación que desafíe las estructuras lingüísticas sexistas y abogue por la inclusión, se da un paso significativo hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La perspectiva de género permite profundizar en la comprensión de las necesidades y las actitudes del conjunto de la población rehuendo así las interpretaciones parciales que parten del hombre como sujeto universal (González Anadón y Verge Mestre, 2019: 13-14). Esta propuesta didáctica no solo busca informar, sino también transformar, inspirando al alumnado a ser agente de cambio en sus comunidades a través del uso consciente y respetuoso del lenguaje. La implementación de esta propuesta didáctica no solo enriquece el currículo académico, sino que también contribuye a la formación integral del alumnado como personas críticas y socialmente responsables. Al abordar el sexismo lingüístico y fomentar el uso del lenguaje inclusivo, la educación se alinea con los valores contemporáneos de igualdad y diversidad, preparando al alumnado para interactuar en una sociedad cada vez más consciente de la importancia de la inclusión.

#### **Referencias bibliográficas**

- BENGOECHEA, Mercedes. "Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo". En *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*, dirigido por M. Bengochea. Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, Madrid, 2019.
- BOSQUE, Ignacio. "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". *RAE*, s.f., 2012. [https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer.pdf). Fecha de consulta 05/06/2024.
- CASTILLO SÁNCHEZ, Silvia y Simona MAYO. "El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores". *Literatura y Lingüística*, n.º 40 (2019): 377-391. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
- COOPERATIVA. "¿Lenguaje inclusivo? RAE se refirió al uso de las letras E y X en el debate de género". Cooperativa, 15 de junio, 2018. <https://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/sucesos/lenguaje-inclusivo-rae-se-refirio-al-uso-de-las-letras-e-y-x-en-el/2018-06-15/163125.html>
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz: "La pertinencia de la variable sexo en la investigación lingüística". En *Mujeres, escrituras y lenguajes*, editado por S. Mattalia y M. Aleza, 163-173. Valencia: Universitat de Valencia, 1995.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro. *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GONZÁLEZ ANADÓN, Gloria y Tania VERGE MESTRE. *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*,

Barcelona: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019.

MÁRQUEZ, María. *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid: Síntesis.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. "Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español". En *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española I*, editado por S. Senz Bueno y M. Alberte, 157-314, 2011.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. "Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas de Juan Carlos Moreno Cabrera". *Infoling*, s.f., pp. 1-11, 2012.

MOTSCHENBACHER, Heiko. "Grammatical gender as a challenge for language policy: The (im)possibility of non-heteronormative language use in German versus English", *Language Policy*, 13 (3), (2014): 243-261.

PARRA, María Luisa y Ellen SERAFINI. "Bienvenidos toes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español", *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 8, nº 2, (2021): 143-162. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>

STAINBACK, Susan y William STAINBACK. *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, 1999.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **Voces silenciadas: reivindicando el papel de la mujer en la enseñanza de los textos clásicos**

**Silenced voices: reclaiming the role of women  
in the teaching of classical texts**

**Fátima Aguayo Hidalgo**

*Universidad de Sevilla*

[fahidalgo@us.es](mailto:fahidalgo@us.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6649-7732>

Fecha de recepción: 31/05/2024      Fecha de evaluación: 18/07/2024  
Fecha de aceptación: 02/09/2024

### **Resumen:**

En la Antigua Grecia, la mujer jugaba un papel muy marginal dentro de la sociedad griega. Su participación en la vida pública era extremadamente limitada, y sus roles principales se circunscribían al ámbito doméstico. Las mujeres eran responsables de las tareas del hogar, la crianza de los hijos y la gestión de la economía doméstica, pero carecían de derechos políticos y legales significativos. No podían votar, ni ocupar cargos públicos, ni participar en las asambleas políticas que tomaban decisiones cruciales para la *polis*. Además, las mujeres estaban sujetas a la tutela de un varón a lo largo de toda su vida. Primero, bajo la autoridad de su padre, luego de su esposo, y en caso de enviudar, de un hijo o un pariente masculino. Este sistema de tutela reforzaba la percepción de que las mujeres eran dependientes y necesitaban ser controladas por los hombres. La literatura y la filosofía griegas también reflejan esta marginalización. Filósofos como Aristóteles consideraban a las mujeres inferiores a los hombres en términos de capacidad racional y moral, justificando así su exclusión de la vida pública. Los textos literarios y mitológicos a menudo retrataban a las mujeres como figuras de segundo plano, cuyo valor residía en su capacidad para engendrar hijos. Para reivindicar el papel de la mujer griega, los docentes podemos implementar varias estrategias. La más importante es proporcionar información histórica detallada sobre las mujeres de esa época, ya que la simple traducción de un texto no es suficiente para comprender su situación en su contexto sociocultural. Es fundamental que los estudiantes conozcan las realidades y desafíos que enfrentaron las mujeres griegas para apreciar plenamente su impacto y contribuciones a la historia.

**Palabras clave:** filología, filología clásica, perspectiva de género, historia, literatura, historiografía.

### **Abstract**

In Ancient Greece, women played a very marginal role in Greek society. Their participation in public life was extremely limited, and their main roles were confined to the domestic sphere. Women were responsible for housework, raising children and managing the household economy, but they lacked significant political and legal rights. They could not vote, hold public office or participate in the political assemblies that made crucial decisions for the *polis*. Moreover, women were subject to male guardianship throughout their lives. First, under the authority of their father, then of their husband, and in case of widowhood, of a son or a male relative. This system of guardianship reinforced the perception that women were dependent on and needed to be controlled by men. Greek literature and philosophy also reflect this marginalisation. Philosophers such as Aristotle considered women inferior to men in terms of rational and moral capacity, thus justifying their exclusion from public life. Literary and mythological texts often portrayed women as secondary figures, whose value lay in their ability to bear children. In order to vindicate the role of Greek women, teachers can implement several strategies. The most important is to provide detailed historical information about the women of that time, as simply translating a text is not enough to understand their situation in their socio-cultural context. It is essential that students learn about the realities and challenges Greek women faced in order to fully appreciate their impact and contributions to history.

**Key words:** philology, classical philology, gender perspective, history, literature, historiography.

### **Introducción**

Durante siglos, la civilización griega ha sido venerada como la cuna de las costumbres que han moldeado el mundo occidental. Desde sus contribuciones en campos como la filosofía, el arte, la política y la literatura, hasta su impacto en la estructura social y el desarrollo de sistemas de gobierno, el legado griego ha perdurado a lo largo de la historia. Sus ideales de democracia, racionalidad y exploración del conocimiento han influido profundamente en la forma en que concebimos nuestra sociedad y nuestra cultura. La influencia griega sigue siendo evidente en áreas que van desde la arquitectura hasta el lenguaje, destacando la importancia duradera de esta antigua civilización en la formación de nuestro mundo moderno. A pesar de que la civilización griega sobresalió en los ámbitos previamente mencionados, el avance en lo que respecta a la igualdad de género fue mínimo. Este estancamiento se evidencia desde los inicios mismos del pueblo griego y su cultura.

A pesar de los progresos en la igualdad de género en varios aspectos de la sociedad contemporánea, todavía nos enfrentamos a desafíos persistentes. En este sentido, la educación emerge como un punto de partida esencial para abordar estas cuestiones. Como educadores, tenemos la responsabilidad y la oportunidad de contribuir al cambio al promover un enfoque inclusivo y equitativo en nuestras aulas. Esto implica no solo impartir conocimientos, sino también fomentar la reflexión crítica sobre los roles de género y las estructuras de poder en diferentes disciplinas. Al integrar una perspectiva de género en nuestra enseñanza, podemos empoderar a nuestros alumnos para que cuestionen los estereotipos y las normas de género, y fomentar una cultura de respeto, igualdad y diversidad. De esta manera, la educación se convierte en un motor clave para impulsar un cambio positivo y duradero hacia la igualdad de género en nuestra sociedad.

En la actualidad, la perspectiva de género se ha vuelto cada vez más relevante en diversos campos, y resulta fundamental aplicarla en áreas donde tradicionalmente ha habido desigualdad o discriminación. Las filologías modernas, al ser disciplinas que estudian el lenguaje y la comunicación, son especialmente propensas a generar debates en torno al lenguaje inclusivo. La reflexión sobre cómo el lenguaje puede reflejar y perpetuar estereotipos de género es crucial en estos contextos, ya que puede contribuir a promover una comunicación más equitativa y respetuosa. Sin embargo, en el ámbito de la filología clásica, la enseñanza de cuestiones de género aún se encuentra en una etapa incipiente. Esto se debe, en primer lugar, a la priorización de la enseñanza de aspectos morfosintácticos sobre la enseñanza histórica en los textos clásicos (Aguayo Hidalgo, 2023: 991-999). Dado que en la antigüedad no se contemplaba el lenguaje inclusivo en las categorías gramaticales de género, el campo lingüístico presenta limitaciones en este sentido. Además, las diferencias de lenguaje entre hombres y mujeres, como el uso de verbos específicos para cada género, rara vez son abordadas por los docentes o incluidas en los planes de estudio. Por otro lado, la escasa importancia que se le da a la historia en la enseñanza de los textos clásicos también incide en la falta de atención hacia las cuestiones de género. Si los estudiantes no logran contextualizar una obra literaria ni entender las razones que llevaron al autor a escribirla, será difícil que comprendan por qué los personajes femeninos en dichos textos suelen desempeñar roles tan secundarios. Todo ello provoca que el alumnado termine su carrera universitaria sin conocer, por una parte, datos esenciales de las obras que han trabajado desde el principio de la misma y, por otra, el papel real de la mujer en la antigua Grecia.

### **1. La invisibilidad femenina en la procreación en la antigua Grecia**

Aunque los detalles específicos pueden ser difíciles de discernir en los registros históricos, algunas pistas arrojan luz sobre el surgimiento del sistema patriarcal griego. Durante el tercer milenio a.C., los habitantes de la región parecen haber vivido en una sociedad matriarcal, donde adoraban a una diosa madre como su principal deidad. Sin embargo, con la llegada

del pueblo griego, que era patriarcal y veneraba a una divinidad masculina como su principal deidad, se produjo una fusión con la sociedad antigua. Este encuentro entre el pueblo griego y la sociedad preexistente dio lugar a una transformación cultural significativa, donde tanto la lengua como la religión jugaron un papel central (O'Neal, 1993: 116). Por un lado, la lengua que predominó en esta nueva sociedad fue una variante indoeuropea. Por otro, la religión experimentó una reconfiguración notable, ya que los aspectos masculinos de la nueva religión impuesta por los griegos prevalecieron sobre los elementos femeninos de la religión preexistente. Este cambio marcó una inversión en el poder y en la autoridad religiosa, con las deidades masculinas ocupando roles prominentes y los cultos vinculados a la divinidad femenina siendo desplazados o incorporados dentro de las nuevas prácticas religiosas helénicas. Dicha transformación contribuyó a que las diosas principales del panteón griego fueran presentadas de una manera menos femenina. Por ejemplo, Atenea era la diosa de la sabiduría, pero también de la guerra, lo que la vinculaba a tareas típicamente asociadas con lo masculino. Esta conexión con lo masculino tiene su origen en su nacimiento: Zeus se tragó a Metis, la madre de Atenea, cuando ella estaba embarazada y casi a punto de dar a luz. Esto permitió que Zeus diera a luz a Atenea, no en un parto como el de las mujeres, sino que Atenea nació de su cabeza (Hes. *Th.* 884).

La acción de dar a luz posee un significado intrínsecamente femenino, dado que era la función de la mujer. Al adueñarse Zeus de dicha función, lo masculino se apropia de una experiencia exclusivamente femenina, redefiniendo el poder de la reproducción. En este contexto, la narrativa del nacimiento de Atenea simboliza la absorción de lo femenino por parte de lo masculino. La reproducción deja de ser un poder compartido entre hombre y mujer, unificándose en una sola entidad masculina. Así, Zeus no solo engendra a Atenea, sino que también subyuga el poder creador de la mujer, centralizándolo en su propia figura y reforzando la idea de un poder absoluto y masculino. Este acto de parir desde la cabeza en lugar del útero no solo desafía las normas biológicas, sino que también establece una metáfora de la supremacía y control masculinos sobre lo femenino. El hecho de que Atenea no se ajuste al ideal femenino tradicional está intrínsecamente relacionado con su peculiar nacimiento. Esta singularidad en su origen se refleja en sus actitudes y habilidades: Atenea rechaza el matrimonio, una institución que definía a muchas mujeres en la mitología griega, y en su lugar, desarrolla un profundo gusto y habilidad para la guerra. Además, su origen, desprovisto de una figura femenina, influye en su papel en diversos eventos literarios. Un ejemplo notable es su decisión de absolver a Orestes por el asesinato de su madre, Clitemnestra (A. *Eu.* 734-740). Esta absolución se produce durante el juicio llevado a cabo en el Areópago de Atenas. Atenea, como la diosa de la sabiduría y la justicia, preside el juicio como una figura imparcial y equitativa. En su decisión, considera los argumentos de ambas partes: por un lado, las Furias, que representan la venganza y la antigua ley de sangre, exigen castigo para Orestes por matar a su madre; por otro lado, Apolo intercede en favor de Orestes, argumentando que él actuó para vengar el asesinato

de su padre Agamenón, por lo que su acción está justificada. Al decidirse en favor de Orestes, Atenea confirma la primacía del padre sobre la madre en la descendencia.

Esta idea no es más que un reflejo del pensamiento de la sociedad griega, para el que el fin último de las mujeres es el matrimonio y la maternidad. Las mujeres griegas, concretamente aquellas atenienses de la época clásica responden al “pensamiento cívico de la maternidad” (Loraux, 2004: 54) al cumplir con su deber con la ciudad al engendrar hijos en el seno del matrimonio y proporcionar así a la *polis* futuros ciudadanos (Morales Ortiz, 2007:133). De acuerdo con ello, la verdadera realización del matrimonio para la mujer se alcanza mediante la maternidad o la procreación de hijos. Los testimonios al respecto en los textos griegos son numerosos. En torno a los siglos V y IV a.C., el logógrafo Lisias compuso discursos por encargo. Su *En defensa por el asesinato de Eratóstenes* es uno de los pocos discursos escritos por oradores áticos que arroja luz sobre la vida cotidiana de las mujeres, convirtiéndose por ello en una fuente inestimable para el estudio de la mujer, sus derechos y su posición en la sociedad griega (Wolpert, 2001: 415). En un resumen conciso, Eufileto, un ciudadano acomodado de Atenas, casado y con un hijo, descubre a través de su esclava que su esposa le está siendo infiel con un hombre llamado Eratóstenes. Un día, después de confirmar la presencia del adúltero en su casa, Eufileto sale en busca de testigos. Al regresar con ellos, lo encuentra en la cama con su mujer y le da muerte, a pesar de los intentos de Eratóstenes por llegar a un acuerdo económico (Calvo Martínez, 1988: 67-68). Pues bien, pese a ser una de las principales involucradas en la trama, la mujer de Eufileto nunca es llamada por su nombre. A lo largo de los cincuenta capítulos que componen el *En defensa por el asesinato de Eratóstenes*, solo aparece como la mujer (ἡ γυνή), aquella (ἐκείνη) o mi mujer (τὴν γυναῖκα τὴν ἐμὴν). De igual forma ocurre con el resto de las mujeres que aparecen en el relato, de las que tampoco se conoce el nombre y solo se las reconoce por la situación que ocupan en la vida de Eufileto.

Su importancia radica, en definitiva, en si son madres, esposas, esclavas o sirvientas, y solo a través de esa relación pueden ser relevantes. El propio Eufileto afirma en el discurso que confió en su esposa cuando le nació un hijo, pues consideraba que esa era la mayor prueba de familiaridad (Lys. I 6). Esto subraya la importancia de la reproducción en la sociedad griega, donde la capacidad de una mujer para concebir y dar a luz a hijos era fundamental. La maternidad no solo aseguraba la continuidad de la familia y la línea de descendencia, sino que también confería estatus social al hombre y, por ende, a su esposa. La crianza de los hijos y la gestión del hogar eran consideradas las principales responsabilidades de la mujer griega, y su capacidad para cumplir con estas funciones era esencial para su valía y reconocimiento en la sociedad. En el mismo período que Lisias, el orador Demóstenes afirmó que los hombres tenían a sus esposas para procrear legítimamente (D. 59, 122). En el siglo I d.C. Sorano, declaró en su *Ginecología* que las mujeres se casaban por los hijos y no por mero disfrute (Sor. 34). Según dicho médico

griego, las mujeres eran aptas para concebir entre los 15 y los 40 años, siempre que no sean varoniles, demasiado robustas o flácidas. Así, la principal función de las mujeres atenienses en edad fértil era producir hijos con o sin placer (O'Neal, 1993: 119). En esta línea, a pesar de la creencia generalizada de que las mujeres espartanas disfrutaban de mayores libertades en comparación con otras mujeres griegas, la realidad era completamente diferente. Si bien en Esparta, a diferencia de otras regiones de Grecia, se permitía a las mujeres participar en actividades físicas, esto no se debía a un beneficio pensado específicamente para ellas. Más bien, dichas actividades estaban destinadas a fomentar la salud y la fortaleza física de las mujeres espartanas con el fin de producir una progenie robusta y apta para la guerra, que era la principal preocupación de la sociedad espartana (Plu. *Lyc.* 14). Así pues, aunque las mujeres espartanas podían participar en actividades físicas, su libertad y autonomía estaban fuertemente condicionadas por las necesidades del Estado espartano, su enfoque en la preparación militar, y, por tanto, en la sociedad patriarcal en la que residían (Cartledge, 1981: 93).

La mujer, por ende, era considerada como un mero recipiente de la semilla del hombre (Morales Ortiz, 2007: 139). En palabras de Platón (Pl. *R.* 454b), la hembra pare (τίκτειν) y el varón engendra (ὄχεύειν). Como representante de esta idea nos encontramos a Aristóteles, quien en su tratado *La reproducción de los animales* representa a la hembra como un "macho estéril", mientras que el macho tiene la verdadera parte activa (Madrid 1999: 314-320). Así pues, el papel de las mujeres en la reproducción, según el pensamiento tradicional griego, era considerado completamente pasivo. Tanto es así que las mujeres son designadas como campos o tierras en las que el varón planta su semilla para producir fruto (E. *Andr.* 637). También lingüísticamente se registra dicha diferencia entre ambos sexos. El verbo φύω, que significa "engendrar", cuando se utiliza en su forma activa y transitiva, generalmente se aplica al varón. Sin embargo, cuando se emplea de manera intransitiva, puede referirse tanto al padre como a la madre (Morales Ortiz, 2007: 141). Esto evidencia que el acto de engendrar se atribuye principalmente al hombre, mientras que la mujer es vista como el recipiente pasivo que da a luz, es decir, el ser de quien nace o es engendrado el hijo. Esta distinción subraya la percepción de que el hombre es el agente activo en la procreación, reforzando la visión patriarcal de la reproducción y el rol subordinado de la mujer en el proceso.

## **2. La mujer como propiedad del hombre**

La literatura antigua griega, que abarca desde las epopeyas homéricas hasta las obras trágicas y cómicas de dramaturgos como Sófocles, Eurípides y Aristófanes, proporciona un testimonio elocuente de la posición marginal de la mujer en la antigua Grecia. Cronológicamente, la épica homérica ofrece los primeros testimonios de ello. La *Ilíada*, epopeya del siglo VIII a.C., presenta diversas figuras femeninas que reflejan la concepción de la mujer en esa época. Un ejemplo notable es Briseida, quien es capturada por Aquiles durante la Guerra de Troya tras la muerte de sus hermanos y esposo en la batalla. La historia de Briseida encapsula

la trágica realidad de las mujeres capturadas en conflictos bélicos, relegadas a un estatus de objetos inanimados (Farron, 1979: 27). En la propia obra, se mencionan a "mujeres bien ceñidas" en la lista de botines de guerra junto a otros bienes materiales como calderos, trípodes, caballos, mulos y bueyes (H. // XXIII, 259-261). Además de reflejar la dura realidad experimentada por las mujeres atrapadas en conflictos bélicos, Briseida ilustra la notable falta de libertad y autonomía que enfrentaban las mujeres en la antigua Grecia. La mitología, al hacer de ella una viuda sin la protección de figuras masculinas como sus hermanos, justifica su sometimiento bajo el dominio de dos hombres, Aquiles y Agamenón.

Al igual que Briseida, Andrómaca enfrentaría una situación desafiante en ausencia de una figura masculina que velara por ella en caso de la muerte de su esposo Héctor. Después de que su padre, Eetión, rey de Tebas, falleciera al mismo tiempo que inssus hijos varones durante la Guerra de Troya, su madre tomó la desesperada decisión de quitarse la vida. Y como un trofeo de guerra la trajeron desde Tebas Héctor y sus compañeros, junto a brazaletes de oro, vestidos teñidos en púrpura y otros objetos (Sapph. 44). Es por ello que, al despedirse de Héctor, Andrómaca le suplica que no se enfrente a Aquiles, argumentando que, para ella, él representa tanto a su padre como a su madre y hermano (H. // VI 407-439). Esta situación es representativa no solo de la experiencia de Andrómaca, sino también de muchas mujeres en la *Ilíada*, quienes, enfrentando pérdidas y sufrimientos inimaginables, se ven relegadas a realizar tareas domésticas como su única forma de contribución. En realidad, Héctor y Andrómaca personifican la división de roles entre lo masculino y lo femenino en la obra (Farron, 1979: 24-26). Mientras Héctor cae en combate frente a las murallas de Troya (H. // VI, 490-492), Andrómaca permanece en su hogar, ocupada tejiendo e instruyendo a sus esclavas para que le preparen un baño (H. // XXII, 440-444).

Es significativo que a lo largo de todo el pasaje (H. // XXII, 437-514), Andrómaca nunca sea mencionada por su nombre, sino que se refieran a ella como "la mujer de Héctor", lo que enfatiza que su estatus está definido por su relación marital (Segal, 1971: 36). Como ocurría en el discurso de Lisias con la esposa de Eufileto, la verdadera relevancia de Andrómaca reside en su relación con su esposo. La prevalencia de estas expresiones, en lugar de llamar a los personajes femeninos por su nombre, refleja la percepción predominante en la sociedad griega, donde la identidad y el valor de una mujer estaban inextricablemente ligados a los hombres en su vida. La idea de que el matrimonio era una especie de contrato en el que la mujer pasaba a ser propiedad del hombre es fundamental para entender esta práctica. En la Antigua Grecia, las mujeres eran vistas como una extensión de los bienes del hombre, lo cual se reflejaba no solo en la vida cotidiana, sino también en la literatura y los discursos legales. Las mujeres, al casarse, perdían su individualidad y se convertían en "la esposa de" o "la madre de", lo que subrayaba su posición subordinada dentro del ámbito doméstico y social (Lyons, 2003: 95-103). En este sentido, cuando una mujer se casaba, perdía a su familia de origen y la familia de su esposo pasaba a ser su nueva familia. Esta transición implicaba no solo un cambio

de residencia, sino también una transferencia de lealtades y responsabilidades. La mujer dejaba atrás su linaje y se integraba completamente en la estructura familiar del marido, adaptándose a sus normas y costumbres. Dos pasajes literarios ilustran a la perfección este hecho. El primero de ellos se trata de un epitalamio de Safo, en el que explica que junto a la dote, la doncella destinada a casarse es traída lejos de su madre y, por ende, de su familia (Saphh. 104). El segundo ejemplo se encuentra al comienzo de *Medea*. La nodriza, cuyo nombre desconocemos, relata cómo Medea dejó su tierra natal, la Cólquide, por amor a Jasón. Por él, hizo de Corinto su nueva patria y consideró a su familia como la propia. Sin embargo, todos sus esfuerzos para agradar a su esposo resultaron en vano, ya que él la traicionó con Creúsa, la hija de Creonte. Ante este ultraje, Medea se lamenta profundamente por haber abandonado a su familia y a la tierra de sus padres (E. *Med.* 1-48).

Estas narrativas literarias no solo ilustran la práctica de transferir a la mujer de una familia a otra, sino que también destacan el impacto emocional y personal de dicha práctica en las mujeres mismas. Este proceso de redefinición de identidad y pertenencia reflejaba y reforzaba la percepción social de la mujer como un ser cuya existencia y valor estaban definidos por su relación con los hombres.

### **3. Experiencia en la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza de textos griegos**

Como hemos observado en los apartados anteriores, la situación de la mujer en la Antigua Grecia era bastante complicada. Su papel en los textos literarios se relegaba mayormente a un lugar marginal, siempre a la sombra de las acciones de un hombre. Las mujeres eran frecuentemente presentadas en relación con los hombres, ya sea como esposas, hijas o madres, y raramente se les daba una identidad propia o un papel significativo en la narrativa. Evidentemente, si en los planes de estudio no se contempla el análisis de estos textos desde una perspectiva de género, nuestro alumnado difícilmente será consciente de la situación real de la mujer en dicho periodo. La educación que excluye esta perspectiva corre el riesgo de perpetuar una visión sesgada e incompleta de la historia y la literatura. Es crucial que los programas educativos incluyan discusiones sobre la representación de las mujeres en la literatura antigua, analizando no solo cómo se les retrataba, sino también por qué se les retrataba de esa manera y qué implicaciones tiene eso para nuestra comprensión de la historia y la cultura.

Una de las soluciones que, como docentes, podemos implementar para visibilizar el papel de la mujer en la historia de la antigua Grecia es incorporar una perspectiva feminista en nuestros planes de estudio. Esto implica no solo incluir textos y materiales que destaquen las experiencias y contribuciones de las mujeres, sino también cuestionar y analizar críticamente las narrativas dominantes que tradicionalmente han minimizado o distorsionado su papel. Esta metodología ha sido aplicada en la asignatura Textos Griegos I, específicamente en el grupo 2, en el curso 2023-2024. En dicha asignatura, trabajamos el discurso de Lisias

previamente citado *En defensa por el asesinato de Eratóstenes*. Además de la traducción y estudio lingüístico del texto, exploramos el papel de la mujer desde distintos ámbitos. Para ello, se establecieron diversos temas relacionados con la mujer en los que el alumnado podía trabajar de manera individual, para luego integrarlos en un proyecto común sobre la mujer en la antigua Grecia. La motivación del alumnado fue bastante notable, ya que nunca habían abordado los textos clásicos de esta manera y, además, sintieron que se incluía un tema de actualidad como es la perspectiva de género en la enseñanza. Gracias a ello, la participación en las sesiones aumentó significativamente y el grado de absentismo, generalmente bastante alto, se redujo notablemente.

La culminación de esta metodología se alcanzó en el *I Congreso Concienciades: creando con-ciencia filológica*, celebrado los días 6 y 7 de mayo de 2024 en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Este evento tenía varios objetivos clave: fomentar la investigación y la transferencia de conocimiento en filología, además de introducir la perspectiva de género en la didáctica. También se buscaba destacar que la filología no solo se dedica al estudio de los aspectos lingüísticos y literarios de diversas lenguas, sino que también aborda cuestiones socioculturales, históricas y antropológicas. El congreso se configuró como un espacio compartido en el que no solo participaban personalidades relevantes del ámbito académico, sino también estudiantes de grado y máster de la Facultad de Filología y doctorandos. Estos participantes tuvieron la oportunidad de presentar proyectos y propuestas relacionadas con temas cruciales en el campo de la educación y la filología. Esta plataforma permitió un intercambio de ideas y experiencias que subrayaron la relevancia de la perspectiva de género y otras cuestiones contemporáneas en la enseñanza de los textos clásicos y la filología en general.

Pues bien, en dicho congreso siete alumnas de la asignatura Textos Griegos presentaron sus trabajos individuales bajo el proyecto común *Revisar la Antigüedad clásica con con-ciencia*. En él, las alumnas abordaron diversos temas, entre ellos la omisión de nombres femeninos en los textos griegos y el uso de la voz masculina para reproducir las palabras de personajes femeninos. También se discutió cómo eran las descripciones de las mujeres en estos textos, el papel de la mujer como propiedad del hombre, y la visión griega de la mujer como un ser pasivo en el proceso de reproducción. Además, se trataron cuestiones relacionadas con el matrimonio y el uso del maquillaje. En palabras de las propias ponentes, la experiencia fue sumamente positiva. Gracias a iniciativas de esta índole, adquirieron una comprensión más profunda de lo que realmente significaba ser mujer en la antigua Grecia.

#### **4. Conclusiones**

Es una realidad que la perspectiva de género está cobrando mayor relevancia en diversos ámbitos, incluida la educación. No obstante, es esencial que, como docentes, implementemos metodologías que presten

atención al estudio de la mujer. En el caso de la filología clásica, es responsabilidad del docente integrar el análisis de género en sus clases mediante iniciativas como la llevada a cabo bajo el título *Revisar la Antigüedad clásica con conciencia*. Con propuestas de este tipo, no solo trabajamos la traducción y el estudio lingüístico de textos antiguos, sino que también promovemos la investigación sobre el papel de la mujer en la sociedad griega antigua desde distintos ámbitos. Asimismo, animamos al alumnado a trabajar individualmente en temas específicos relacionados con las mujeres y luego aunar sus hallazgos en un proyecto común. Este enfoque no solo enriquece su comprensión de los textos clásicos, sino que también los conecta con temas contemporáneos relevantes, como la perspectiva de género. Por otra parte, la implementación de estas metodologías innovadoras ha demostrado ser efectiva para aumentar la motivación y la participación del alumnado. La inclusión de temas de actualidad en la enseñanza de los textos clásicos despierta su interés y facilita una mayor interacción en las sesiones.

Por lo tanto, al incorporar una perspectiva de género en la enseñanza de la filología clásica, no solo ampliamos la comprensión histórica y cultural de nuestro alumnado, sino que también fomentamos una educación más inclusiva y crítica. Es nuestra responsabilidad como docentes continuar desarrollando y aplicando estas metodologías para garantizar que la historia y las contribuciones de las mujeres sean reconocidas y valoradas en toda su complejidad.

### Referencias bibliográficas

- AGUAYO HIDALGO, Fátima. "Traducir lo nuevo, traducir lo antiguo: ΜΕΘΕΡΜΗΝΕΥΩ como método para el estudio de los textos clásicos", en *Educación, Tecnología, Innovación y Transferencia de Conocimiento*, editado por Eloy López Meneses y César Bernal Bravo, 991-999. Madrid: Dykinson, 2023.
- CALVO MARTÍNEZ, José Luis. *Lisias, Discursos I*. Madrid: Editorial Gredos, 1988.
- CARTLEDGE, Paul. "Spartan Wives: Liberation or Licence?" *The Classical Quarterly, New Series*, 31, no. 1 (1981): 84-105.
- DALTON PALOMO, Margarita. *Mujeres, diosas y musas: tejedoras de la memoria*. México: El Colegio de México, 1996.
- FARRON, Steven. "The portrayal of women in the *Iliad*" *Acta Classica* 22 (1979): 15-31.
- LORAU, Nicole. *Las experiencias de Tiresias (lo masculino y lo femenino en el mundo griego)*. Traducido por Cristina Serna y Jaume Pòrtulas. Barcelona: Acantilado, 2004.
- LYONS, Deborah. "Dangerous Gifts: Ideologies of Marriage and Exchange in Ancient Greece." *Classical Antiquity* 22, no. 1 (2003): 93-134.
- MADRID, Mercedes. *La misoginia en Grecia*. Madrid: Cátedra, 1999.
- MORALES ORTIZ, Alicia. "La maternidad y las madres en la tragedia griega", en *La madre en la antigüedad. Literatura, sociedad y religión*, editado por Esteban Antonio Calderón Dorda y Alicia Morales Ortiz, 129-167. Madrid: Signifer Libros, 2007.
- O'NEAL, William J. "The Status of Women in Ancient Athens." *International Social Science Review* 68, no. 3 (1993): 115-121.

- SEGAL, Charles. "Andromache's Anagnorisis: Formulaic Artistry in Iliad 22. 437-476." *Harvard Studies in Classical Philology* 75 (1971): 33-57.
- WOLPERT, Andrew. "Lysias 1 and the Politics of the Oikos". *The Classical Journal*, 96, no. 4 (2001): 415-424.



## La ficción modernista con perspectiva de género: una propuesta didáctica

Modernist Fiction with a Gender Perspective: A Didactic Proposal

**Laura de la Parra Fernández**

*Universidad Complutense de Madrid*

[lauraparrafernandez@ucm.es](mailto:lauraparrafernandez@ucm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-9576>

**Rebeca Gualberto Valverde**

*Universidad Complutense de Madrid*

[rgualberto@ucm.es](mailto:rgualberto@ucm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1474-1577>

Fecha de recepción: 30/05/2024 Fecha de evaluación: 03/06/2024  
Fecha de aceptación: 12/08/2024

### Resumen:

El presente artículo propone un programa para la asignatura de Ficción Modernista Anglonorteamericana, asignatura obligatoria cursada en 4º curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad Complutense de Madrid, que incorpora la perspectiva de género. Para ello, esta propuesta se apoya en la teoría de los nuevos estudios modernistas (Mao and Walkowitz, 2008) como manera de repensar el canon incorporando diferencias identitarias y diferencias dentro del estudio de la literatura modernista. A continuación, se examina dicho programa mediante el mainstreaming de género, según el cual se sitúa el género como una categoría de análisis transversal a los contenidos curriculares.

**Palabras clave:** mainstreaming de género, propuesta didáctica, ficción modernista anglonorteamericana, estudios de género, enseñanza universitaria, didáctica de la literatura en lengua inglesa.

### Abstract:

This article proposes a syllabus for Anglo-American Modernist Fiction, a compulsory course in the fourth year of the BA in English Studies at Complutense University of Madrid, incorporating a gender perspective. To this end, this proposal draws on the theory of New Modernist Studies (Mao and Walkowitz, 2008) as a way of rethinking the canon by incorporating identity differences and otherness into the study of modernist literature.

Finally, the proposed syllabus is discussed through the method of gender mainstreaming, where gender is placed as a transversal category of analysis in the curricular content.

**Key words:** gender mainstreaming, syllabus proposal, Anglo-American modernist fiction, gender studies, university teaching, English literature teaching.

### **Introducción y objetivos**

Tradicionalmente, las mujeres han estado infrarrepresentadas en los temarios de literatura en los estudios superiores (Showalter, 1971: 855-856). En ocasiones, algunos cursos presentan la literatura escrita por mujeres como algo “menor”, ajeno al canon y cuya excepcionalidad confirma precisamente su no pertenencia a la visión universal masculina del canon (Showalter, 1971: 856). Esto es debido, entre otros motivos, a que la visión de lo “universal” en el canon se corresponde con la visión de lo masculino (Robinson, 1983: 84), así como al hecho de que, durante siglos, y por motivos históricos de acceso a la publicación tradicional, las mujeres han escrito géneros textuales considerados no canónicos, como diarios, cartas, autobiografías, poesía distribuida de forma privada (Robinson, 1983: 94). Aunque la crítica feminista ha hecho un gran trabajo de recuperación de autoras<sup>1</sup>, a menudo estas han sido estudiadas en oposición al canon masculino, o, directamente, como una tradición literaria paralela, con una continuidad, unos referentes y unos temas propios, a menudo aislados de la tradición masculina (Robinson, 1983: 90), e, incluso, en ocasiones, reclamando esta marginalidad (Aiken, 1986: 298). Por otro lado, acercamientos más contemporáneos al canon aceptan una selección más ecléctica de textos, en la que se reconozcan y se incorporen las diferencias a lo largo de los ejes identitarios de género/ clase/ raza como parte del análisis para cuestionar la idea de lo neutro o lo universal y revelando su equivalencia con lo masculino, también en textos escritos por hombres<sup>2</sup>. Este cuestionamiento de la idea de lo neutro y esta consideración del género como una categoría transversal de análisis recibe el nombre de “mainstreaming de género” [*gender mainstreaming*] y forma parte de las políticas para fomentar la igualdad de género promovidas por la Unión Europea en diferentes ámbitos políticos, incluido el de la educación superior (“What Is Gender Mainstreaming?”, 2024). También está avalada como práctica para la consecución de la igualdad de género por el Grupo de Objetivos Sostenibles 2030 de Naciones Unidas (“Gender Mainstreaming”, 2019).

En el presente artículo se propone un programa para la asignatura de Ficción Modernista, asignatura obligatoria cursada en 4º curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad Complutense de Madrid, que incorpora la perspectiva de género. Esta propuesta se fundamenta teóricamente en los nuevos estudios modernistas [*New Modernist Studies*]

---

<sup>1</sup> Véase Cahill (1975) o Gilbert y Gubar ([1979] 2000).

<sup>2</sup> Véase Shifer y Silber (2003).

(Mao and Walkowitz, 2008) como manera de repensar el canon incorporando diferencias identitarias y diferencias dentro del estudio de la literatura modernista. Por lo tanto, los objetivos del presente artículo son los siguientes:

1. Elaborar un nuevo programa para la asignatura de Ficción Modernista, asignatura obligatoria de 4º del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad Complutense de Madrid que incorpore la perspectiva de género mediante el método del mainstreaming de género.
2. Justificar dicha propuesta a partir de un análisis de la categoría de género como elemento transversal del programa.
3. Proponer actividades de aprendizaje que incorporen dicha perspectiva de género para adquirir las competencias de la asignatura.

### **1. Marco teórico: las mujeres, el canon, y los nuevos estudios modernistas**

El término “nuevos estudios modernistas” (*New Modernist Studies*, en inglés), tal y como explican Douglas Mao y Rebecca L. Walkowitz en el ensayo fundacional de 2008, “The New Modernist Studies”, describe un cambio en el paradigma crítico en los estudios del período modernista que se desarrolla, de manera patente, desde el año 1999 (2008: 737). En ese año nació la Asociación de Estudios Modernistas (MSA, *Modernist Studies Association*), que impulsó la creación de nuevos foros académicos de debate, como las revistas *Modernism/Modernity* y, algún tiempo después, *Modernist Cultures*, así como la publicación, cada vez más prolífica, de multitud de libros, artículos y antologías que, sin duda, cambiaron —y aún siguen cambiando a día de hoy— tanto el foco como la perspectiva que determinan qué obras modernistas se estudian y desde qué acercamiento crítico se realizan estos estudios.

Para Mao y Walkowitz, la palabra clave que define esta transformación de los estudios modernistas es “expansión” (2008: 737), una expansión que, según ellos teorizan, se explica en términos temporales, espaciales y verticales. Así pues, los nuevos estudios modernistas amplían el foco para reconocer como producciones literarias, artísticas y culturales modernistas aquellas obras que han sido generadas fuera de la periodización canónica modernista (esto es, desde 1890 hasta 1945, aproximadamente) y más allá de los contextos nacionales británicos y estadounidenses, incluyendo, además de obras procedentes de otras partes del mundo, textos y otras producciones provenientes de espacios poco reconocidos dentro de los contextos nacionales tradicionalmente privilegiados (Mao and Walkowitz, 2008: 737). Por último, Mao y Walkowitz reconocen un tercer eje de expansión —el denominado eje vertical— que, de hecho, reconsidera, cuestiona y, en ocasiones, hasta anula las separaciones tradicionales entre arte elevado y otras formas culturales hasta entonces apartadas del canon (2008: 738). El efecto de esta expansión vertical es, de manera clara, el más visible en el diseño de la propuesta didáctica que aquí se presenta, pues este movimiento expansivo

vertical en los estudios modernistas ha traído consigo el cuestionamiento, la ampliación y la reformulación del canon, así como, primero, la inclusión de nuevas perspectivas para el estudio de textos producidos desde la marginalidad y, segundo, nuevos focos de atención en cuestiones relativas a la producción, circulación y recepción de las obras (2008: 738).

Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que la discusión crucial que plantean Mao y Walkowitz sobre los nuevos estudios modernistas se centra, de manera particular, en el giro transnacional y en la consideración de nuevos medios de producción, y deja de lado la cuestión del género como categoría de análisis que, sin embargo, resulta crucial para la fundamentación teórica de esta propuesta didáctica. Porque, como hace notar Fernald, una de las principales características de los nuevos estudios modernistas ha sido su “falta de interés serio” en las autoras modernistas (2013: 229), lo cual resulta ciertamente paradójico. Si el interés declarado de los nuevos estudios modernistas es expandir este ámbito de estudio para incluir a autores cuyo trabajo hasta ahora ha sido considerado malo o carente de verdaderos rasgos del ‘alto modernismo’, si ahora interesa la cultura de masas, si se busca descentralizar la mirada crítica para abarcar al conjunto del planeta, entonces, los nuevos estudios modernistas deben mirar, en primer lugar, a las lectoras y escritoras (Fernald, 2013: 230). Esta propuesta didáctica suscribe esta idea, y lo hace precisamente siguiendo las indicaciones que sugiere Fernald (2013: 231): desviar la mirada hacia escritoras modernistas (algunas poco estudiadas, aunque todas ellas conocidas) no para hacer notar que sus textos han sido olvidados o ignorados por la tradición crítica del siglo XX, sino para comprender —y, en el caso de esta propuesta, enseñar— cómo estos textos olvidados o ignorados de hecho revisan, amplían y transforman la noción de modernismo.

Esta idea fundamental de Fernald ha pervivido a lo largo de la última década en el ámbito de los estudios modernistas feministas. En esta misma línea, en 2017, Seshagiri reconoció que los principales autores que han venido participando en las últimas décadas en las propuestas críticas de los nuevos estudios modernistas han escrito extensamente sobre modernismos cosmopolitas, transnacionales, globales o planetarios (2017: para 3). Ese auge transformador de la investigación, que como señala Seshagiri, ha permitido extraer la noción de modernidad del contexto industrial occidental, ha comprometido, sin embargo, la centralidad del feminismo en las concepciones predominantes del modernismo, entre otros factores porque, tras una fase inicial entregada al trabajo recuperativo de autoras, la investigación feminista ha privilegiado enfoques filosóficos y teóricos sobre género y sexualidad por encima del necesario estudio del “modernismo de las mujeres” (2017: para 3).<sup>3</sup> Para Seshagiri, la acción más básica y a la vez más compleja de la que debe ocuparse la crítica

---

<sup>3</sup> Otras autoras, como Bluemel y Lassner, también han señalado que, a pesar de los continuos esfuerzos por expandir un ámbito de estudio que, tradicionalmente, ha estado dominado en gran medida por autores, artistas y académicos varones, los nuevos estudios modernistas no han logrado, de hecho, fomentar y desarrollar los estudios modernistas feministas (2018: 22).

modernista feminista es la formación, deformación y reformulación del canon, para dejar de conceptualizar el modernismo como la historia de “los hombres de 1914” (2017: para. 5). Se trata, entonces, de restablecer el método feminista para que el feminismo sea tan indispensable en el estudio del modernismo como lo fueron las mujeres para el desarrollo del arte modernista en el contexto histórico de la modernidad (Seshagiri, 2017: para. 2), de manera que tanto la reformulación del canon como el análisis crítico de las producciones modernistas enfatizan y visibilicen la centralidad del género y de la posición de las mujeres en el arte modernista y en el contexto de la modernidad.

A pesar de esta ausencia de interés demostrada por los nuevos estudios modernistas en una concepción feminista del modernismo, la centralidad del género como categoría de análisis modernista no puede desligarse de la influencia ejercida por algunos textos clave de las últimas décadas, como es el caso de *The Gender of Modernism*, de Bonnie Kime Scott, de 1990. Esta emblemática antología reunió una colección muy extensa de textos escritos por distintas autoras que hasta entonces habían sido pasados por alto, logrando con ello reorientar parte de los estudios modernistas hacia una crítica menos masculinizada. La antología de Scott aprovechó los estudios feministas y de la mujer realizados en las décadas de 1970 y 1980 para aplicar las enseñanzas de estos trabajos a los estudios del modernismo, llevando a cabo, primero, labores de recuperación de textos y, sobre todo, de autoras para, después, enfrentarse a la reconfiguración del canon modernista. Este trabajo, como indican Sean Latham y Gayle Rogers (2021: 28), tuvo como resultado que, visto con perspectiva histórica, la antología de Scott sea el libro que quizá ha contribuido de manera más significativa a una reformulación comprensiva del modernismo como ámbito de estudio, pero también el texto que mayor influencia ha ejercido en la reconfiguración de los programas de estudio del modernismo. Es por tanto un texto clave para comprender esta propuesta didáctica, la cual tiene como objetivo fundamental la integración de la perspectiva de género para la enseñanza de la ficción modernista angloamericana. Porque, tal y como expresa Scott en la introducción de su antología (1990: 2), esta propuesta didáctica responde a la circunstancia de que el modernismo, tal y como se ha enseñado tradicionalmente, estaba en realidad a medio camino de la realidad, pues era un modernismo casi exclusivamente masculino, en el que no se descifran las inscripciones del género. Esto es así porque la mayor parte tanto de críticos como de autores de manifiestos artísticos tomaban como norma a un pequeño grupo de autores masculinos, “citados, antologados, enseñados y consagrados como genios” (1990: 2). Pero, a partir de los años setenta, como Scott explica (1990: 2), la recuperación de textos de mujeres puso en cuestión la adecuación del canon anterior, subvirtiéndolo y cuestionándolo, mientras que la profundidad teórica de los estudios de género en los años ochenta hizo posible la inclusión del género como categoría de análisis transversal. Ambos fenómenos, aplicados por Scott en su trabajo de antologación de autoras modernistas, y reivindicados en los últimos años por las ya citadas voces críticas que demandan unos

nuevos estudios modernistas *feministas*, son los fundamentos de esta propuesta didáctica, la cual se elabora a partir de una firme creencia, expresada ya con elocuencia por Scott hace más de tres décadas:

El género, junto con otras categorías críticas revisadas como la raza o la clase, desafía concepciones previas sobre las estructuras de poder operantes en la producción literaria. Surge entonces la sospecha de que el modernismo no es el fenómeno estético, monológico, dirigido y buscado a su manera por los autores de famosos manifiestos —F. T. Marinetti (futurismo), Ezra Pound (imaginismo y vorticismo), T. E. Hulme (clasicismo), Wyndham Lewis (vorticismo), T. S. Eliot (“La tradición y el talento individual”) y Eugene Jolas (la “revolución de la palabra”)— y consolidado por la crítica formalista y la “nueva crítica” durante la década de 1960. El modernismo, atrapado en la red del género como categoría de análisis, es en realidad polifónico, móvil, interactivo, y está cargado sexualmente; su atractivo es más amplio, pues constituye un cambio histórico de paradigma. (1990: 4; traducción propia)<sup>4</sup>

Los nuevos estudios modernistas traen consigo una nueva conceptualización del modernismo más global, menos universal y más descentralizada (Goulimari 2022: 4). Estas nuevas perspectivas críticas buscan, como argumenta Mao (2021: 3), contrarrestar la marginación ejercida por el canon contra las mujeres, las personas de color, los autores LGTBI+, o las voces procedentes de fuera de Europa y de los Estados Unidos. Los nuevos estudios modernistas no pueden, por tanto, desligarse de las revisiones y reconfiguraciones del canon como la que se presenta en esta propuesta didáctica. Los nuevos estudios modernistas en general y, la inclusión del género como categoría de selección y análisis en particular, son, en palabras de Marshik y Pease, un “cambio tectónico” (2019: 6) que surge a partir de nuevos esfuerzos críticos por revisar la literatura que se conserva bajo la etiqueta ‘modernismo’ (2019: 5). Por cuanto la sociedad contemporánea reevalúa de manera permanente conceptos en torno al género y la sexualidad, también deben reevaluarse estos conceptos en su aplicación al modernismo y, en consecuencia, también deben reconsiderarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de, en este caso, la ficción modernista angloamericana. Por ello, esta propuesta didáctica tiene como objetivo trasladar al aula, en el contexto de

---

<sup>4</sup> En el original en inglés: “Gender, layered with other revised conceptual categories such as race and class, challenges our former sense of the power structures of literary production. We suspect that modernism is not the aesthetic, directed, monological sort of phenomenon sought in their own ways by authors of now-famous manifestos —F. T. Marinetti (futurism), Ezra Pound (imagism and vorticism), T.E. Hulme (classicism), Wyndham Lewis (vorticism), T. S. Eliot (“Tradition and the Individual Talent”), and Eugene Jolas (the “revolution of the word”)— and perpetuated in new critical-formalist criticism through the 1960s. Modernism as caught in the mesh of gender is polyphonic, mobile, interactive, sexually charged; it has wide appeal, constituting a historic shift in parameters” (Scott 1990: 4).

los estudios de grado de Estudios Ingleses, el canon modernista que hoy en día elegimos estudiar y enseñar y que, como indican Marshik y Pease, es mucho más diverso que hace tan sólo unas décadas, y se aborda desde una gama mucho más amplia y diversa de perspectivas críticas (2019: 4).

## **2. Método de análisis**

Como indica en su preámbulo la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, la universidad debe contribuir a la justicia social, enfatizando un modelo equitativo que garantice la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, el artículo 2 de la LOSU señala que la universidad tendrá como referentes los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El ODS 5 busca “lograr la igualdad de género” (Naciones Unidas, 2018: 3). En este sentido, siguiendo las competencias generales del Grado en Estudios Ingleses, uno de los objetivos de la asignatura Ficción Modernista Anglonorteamericana es “Desarrollar una actitud de respeto por los derechos humanos fundamentales, como el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad para las personas con discapacidades, y los valores de paz y democracia” (“Ficción Modernista Anglonorteamericana”, 2023). Queda establecida, por lo tanto, la necesidad de incorporar la igualdad de género al programa de la asignatura.

El método por el cual se integrará esta perspectiva de género a la asignatura de Ficción Modernista Anglonorteamericana recibe el nombre de “*gender mainstreaming*”, o *mainstreaming* de género. Se trata de una metodología avalada por la Unión Europea y las Naciones Unidas, de diversa aplicación en el ámbito político y social, así como en el de la educación superior. Esta estrategia busca una reestructuración de los contenidos más allá de acciones puntuales o de compensación, en la que se incorpore la perspectiva de género en todos los procesos de diseño del currículo, análisis de los textos y debates en clase. Por lo tanto, el *mainstreaming* de género tiene un impacto global y estructural. Como apunta Sylvia Walby, el hecho de que “lo neutro” haya estado regido por la asunción de roles de género tradicionales y de la perspectiva masculina, blanca y eurocéntrica como universal, poner en marcha una acción de transversalidad de género implica una negociación y redefinición de lo “*mainstream*” (lo mayoritario o principal), de ahí el nombre de dicho método (2005: 322), dado que redefine y recentra la idea de lo “principal”.

## **3. Resultados: Diseño de una Propuesta Didáctica**

### **3.1 Descriptor de la asignatura**

La asignatura “Ficción Modernista Anglonorteamericana” es una asignatura obligatoria del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad Complutense de Madrid, que se imparte en cuarto curso, en el séptimo semestre de la titulación. La asignatura se inscribe en la materia ‘Literatura Modernista’, que forma parte del Módulo de Literatura en Lengua Inglesa. Este módulo, de carácter obligatorio, tiene como objetivo que los estudiantes se familiaricen con los diferentes movimientos que configuran

los distintos períodos del corpus literario de los países de habla inglesa, para poder construir un discurso crítico razonado sobre dichos períodos. Aunque se utiliza una perspectiva diacrónica, se espera que el alumno comprenda las diferentes líneas de influencia que han ido actuando entre épocas para generar un corpus literario concreto, tanto en el contexto de las Islas Británicas como en el de los Estados Unidos. Así pues, en el plan de estudios de nueva implantación, este módulo consta de cinco materias y ocho asignaturas, entre las que se encuentra, como se ha mencionado, la “Ficción Modernista Anglonorteamericana”<sup>5</sup>.

Para comprender la relevancia de esta asignatura en el marco académico de la titulación en Estudios Ingleses en la UCM, debe tenerse en cuenta que, en el presente curso 2023/2024, conviven de manera simultánea el plan de estudios original del año 2009 y su modificación, la cual comenzó a implantarse en el año 2022 y que, actualmente, se imparte en los cursos primero y segundo. La asignatura de “Ficción Modernista Anglonorteamericana” se imparte actualmente en cuarto curso del plan de estudios de 2009, plan a extinguir. En el nuevo plan de estudios, modificación del anterior y aprobado en 2022, se continúa impartiendo en el cuarto curso, por lo que esta modificación del título de grado no afecta al diseño curricular aquí propuesto. Sí cabe mencionar, no obstante, que, a partir del curso 2025/2026, una vez el plan de estudios de 2022 se imparta también en curso, la “Ficción Modernista Anglonorteamericana” continuará siendo una asignatura obligatoria del séptimo semestre de la titulación, por lo que los criterios curriculares que motivan el diseño de la asignatura que aquí se propone no se verán alterados. Esto quiere decir que, si bien se presenta una propuesta didáctica elaborada para el curso 2024/2025, teniendo en cuenta el calendario académico de este curso, el programa resultante de la asignatura podrá llevarse a cabo —y actualizarse, si fuera necesario— en cursos sucesivos, dentro del marco académico de la actual modificación del plan de estudios en Estudios Ingleses.

Tal y como se desarrollará a continuación, y tal y como consta en la ficha docente de la asignatura (“Ficción Modernista Angloamericana”, 2023), los contenidos de la asignatura “Ficción Modernista Anglonorteamericana” abarcan obras reconocidas de este período, así como el estudio y el análisis de los rasgos más característicos de estas obras y de los autores que mejor se han venido identificando, en la recepción del canon, con las particularidades de la literatura modernista en sus manifestaciones en prosa y ficción. El objetivo de esta propuesta didáctica, atendiendo a esta breve descripción de la asignatura y, sobre todo, al buen desarrollo de las competencias y los objetivos establecidos curricularmente para la misma, busca integrar la perspectiva de género y feminista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, empezando, como

---

<sup>5</sup> En el apéndice 1 se presenta una figura a modo de resumen de la estructura curricular del título de Grado en Estudios Ingleses. La materia en la cual se inscribe la asignatura desarrollada en esta propuesta didáctica aparece destacada, para que pueda visualizarse con claridad su integración dentro de la estructura general de la titulación. Se recoge la estructura de la titulación correspondiente al plan de estudios verificado en 2009, en el cual se integra la propuesta didáctica aquí desarrollada para el curso 2024/2025.

seguidamente se describe, en la elaboración de una propuesta de programa y en la explicación relativa a los criterios curriculares que motivan la elección de contenidos que se proponen.

### 3.2 Competencias

La memoria verificada del Grado en Estudios Ingleses sigue las directrices del Marco Español de Cualificaciones para la Enseñanza Superior, MECES, estableciendo un marco competencia que garantiza la adquisición de una serie de competencias por parte de los estudiantes que pueden dividirse en (1) básicas, (2) generales, (3) específicas y (4) transversales.<sup>6</sup> La asignatura “Ficción Modernista Anglonorteamericana”, desarrollada en base a la propuesta didáctica que aquí se presenta, contribuye a la adquisición y el desarrollo por parte de los estudiantes de tales competencias. El listado de competencias básicas, generales (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y específicas se ha incluido como apéndice a esta propuesta.<sup>7</sup> A partir de este listado de competencias se ha desarrollado una propuesta de objetivos didácticos que sirven de piedra de toque de la propuesta que aquí se presenta.

### 3.3 Objetivos

Los objetivos de aprendizaje establecidos para la asignatura de “Ficción Modernista Anglonorteamericana” (“Ficción Modernista Angloamericana”, 2023), de los cuales se derivan el resto de elementos curriculares, se dividen en objetivos generales y objetivos específicos.

- **Objetivos generales:** Los objetivos generales de “Ficción Modernista Anglonorteamericana” se han establecido a partir del conjunto de competencias generales que establece la memoria de la titulación para todas las asignaturas que forman parte de esta. Así pues, los objetivos generales que rigen el diseño curricular de esta propuesta son los siguientes:
  - Adquirir conocimientos generales sobre la literatura en inglés.
  - Adquirir conocimientos generales sobre la historia y la cultura de los países de habla inglesa.
  - Desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para comprender y expresar —tanto de forma oral como escrita— información compleja y abundante sobre la literatura en inglés.
  - Desarrollar las habilidades necesarias para aplicar el aprendizaje de manera interdisciplinaria en diferentes contextos profesionales.
  - Desarrollar la capacidad para entender e integrar información compleja de diversas fuentes y diferentes perspectivas teóricas.
  - Desarrollar una actitud crítica y reflexiva hacia la literatura y la cultura en inglés
  - Desarrollar una actitud intelectual de convivencia y aceptación entre diversas ideologías, géneros y etnias, junto con un profundo interés por las culturas extranjeras.

---

<sup>6</sup> La información pública de la memoria de verificación del Grado en Estudios Ingleses puede consultarse en la web de dicho grado (“Competencias y objetivos”).

<sup>7</sup> Ver Apéndice 2.

- Desarrollar una actitud de respeto por los derechos humanos fundamentales, como el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad para las personas con discapacidades, y los valores de paz y democracia.
- **Objetivos específicos:** Los objetivos específicos de “Ficción Modernista Anglonorteamericana” se han establecido a partir del conjunto de competencias específicas que establece la memoria de la titulación para la materia obligatoria de ‘Literatura Modernista’, la cual se integra en el módulo de Literatura en Lengua Inglesa en la estructura general de la titulación en Estudios Ingleses. Además, estos objetivos específicos vienen determinados por la propuesta de contenidos que se presenta, los cuales vienen a su vez determinados por las competencias específicas. Así pues, los objetivos específicos que rigen el diseño curricular de esta propuesta son los siguientes:
  - Adquirir la capacidad de identificar y analizar los elementos estéticos dominantes que conforman el canon de la ficción modernista en inglés.
  - Adquirir la capacidad de formar juicios críticos sobre el corpus narrativo modernista, en relación con su contexto histórico y evaluando su influencia en la tradición literaria posterior.
  - Proporcionar un conjunto de herramientas de lectura para la lectura crítica y el análisis de la ficción modernista.
  - Adquirir conocimientos específicos en relación con las bases teóricas de la ficción modernista y la crítica modernista.
  - Aplicar un conjunto de herramientas de lectura y análisis a la interpretación crítica de algunos de los textos narrativos más emblemáticos de diferentes modernismos.
  - Aplicar la perspectiva de género para el análisis crítico de textos emblemáticos de la ficción modernista.

### **3.4. Contenidos**

Esta propuesta didáctica para la asignatura de “Ficción Modernista Anglonorteamericana” distribuye los contenidos del curso en siete unidades temáticas. Cada una de las unidades desarrolla prácticas de lectura y análisis de diferentes textos y autores emblemáticos del canon de la ficción modernista en lengua inglesa, cuya disposición cronológica, temática y estética está justificada en el siguiente apartado de esta propuesta. Por otra parte, el carácter innovador de la propuesta se detalla en los epígrafes subsiguientes, en los que se presentan los aspectos diferenciales entre el programa didáctico propuesto y los contenidos de la asignatura previos a la elaboración de esta propuesta de modificación. El enfoque didáctico, en todos los casos, se centra en el estudio pormenorizado de los textos y en cómo las diferentes formas, modos, estilos y temas narrativos expresan las principales preocupaciones estéticas, epistemológicas e ideológicas del

contexto modernista. Las siete unidades didácticas que conforman el curso son las siguientes:<sup>8</sup>

- **Unit 1:** Introduction to modernism and modernist fiction
- **Unit 2:** Protomodernism
- **Unit 3:** British Modernism (I)
- **Unit 4:** British Modernism (II)
- **Unit 5:** American Modernism (I)
- **Unit 6:** American Modernism (II): The Harlem Renaissance
- **Unit 7:** Late Modernism. A Critique

#### 4.5. Lecturas obligatorias

Para cada una de las unidades se establece la siguiente lista de lecturas obligatorias.<sup>9</sup> Todas estas lecturas se trabajarán en clase, tanto en gran grupo, como en pequeños grupos, como de manera individual, para garantizar que los estudiantes puedan desarrollar los objetivos generales y específicos que motivan y justifican esta propuesta didáctica.

- **Unit 1:** Introduction to modernism and modernist fiction
  - Virginia Woolf's "Modern Fiction" (1919)
- **Unit 2:** Protomodernism
  - James Joyce's "Eveline" (1904)
  - Katherine Mansfield's "The Garden Party" (1922)
  - Sherwood Anderson's "Hands" (1919)
  - Willa Cather's "Paul's Case" (1905)
- **Unit 3:** British Modernism (I)
  - Rebecca West's *The Return of the Soldier* (1918)
  - Virginia Woolf's *To The Lighthouse* (1927)
- **Unit 4:** British Modernism (II)
  - James Joyce's *Ulysses* ["Telemachus" and "Penelope"] (1922)
- **Unit 5:** American Modernism (I)
  - F. S. Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925)
  - William Faulkner's "Barn Burning" (1939)
  - Djuna Barnes's "A Night Among the Horses" (1919)
- **Unit 6:** American Modernism (II): The Harlem Renaissance
  - Nella Larsen's *Passing* (1929)
- **Unit 7:** Late Modernism: A Critique
  - Jean Rhys's *Good Morning, Midnight* (1939)

---

<sup>8</sup> Por cuanto la asignatura se imparte y, de manera habitual, se planifica íntegramente en inglés, los títulos de las unidades se han redactado en este idioma.

<sup>9</sup> La distribución de lecturas en las distintas unidades didácticas que conforman el programa da cuenta cómo esta propuesta didáctica incorpora la perspectiva de género para revisar, ampliar y redefinir el canon de la ficción modernista, sin buscar, al contrario que modelos más tradicionales, la segregación de autoras en un canon femenino alternativo. El carácter diferencial de esta propuesta se puede cotejar mediante la comparación con los contenidos de la asignatura previos a la elaboración de esta propuesta de modificación, que se han incluido como Apéndice 3.

#### 4.6. Cronograma de sesiones

El calendario académico oficial de la Facultad de Filología para el curso 2024/2025 establece que los cursos ofrecidos en el primer semestre, programados para los jueves y viernes, como es el caso de "Ficción Modernista Angloamericana" para los grupos de mañana, tienen un total de 28 sesiones ("Calendario"). Los contenidos de las siete unidades didácticas que conforman este programa se han distribuido, entonces, como se detalla en el siguiente cronograma (Tabla 1).

Week	Date	Unit	Readings / Contents
1	Sep. 12-13	1	Virginia Woolf's "Modern Fiction"
2	Sep. 19-20	2	James Joyce's "Eveline"; Katherine Mansfield's "The Garden Party"
3	Sep. 26-27	2	Sherwood Anderson's "Hands"; Willa Cather's "Paul's Case"
4	Oct. 3-4	3	Rebecca West's <i>The Return of the Soldier</i>
5	Oct. 10-11	3	Virginia Woolf's <i>To The Lighthouse</i>
6	Oct. 17-18	3	Virginia Woolf's <i>To The Lighthouse</i>
7	Oct. 24-25	4	"Telemachus" and "Penelope" from James Joyce's <i>Ulysses</i>
8	31 Oct.	4	"Penelope" from James Joyce's <i>Ulysses</i>
9	Nov. 7-8	5	F. S. Fitzgerald's <i>The Great Gatsby</i>
0	Nov. 14-15	5	F. S. Fitzgerald's <i>The Great Gatsby</i>
1	Nov. 21-22	5	William Faulkner's "Barn Burning"; Djuna Barnes's "A Night Among the Horses"
2	Nov. 28-29	6	Nella Larsen's <i>Passing</i>
3	Dec. 15-16	7	Jean Rhys's <i>Good Morning, Midnight</i>
4	5 Dec.	7	Jean Rhys's <i>Good Morning, Midnight</i>
5	Dec. 12-13	-	Group presentations; wrap-up & overview.

Tabla 1: Cronograma con lecturas

#### 4.7. Actividades de aprendizaje

El Grado en Estudios Ingleses establece que el trabajo de los estudiantes debe consistir en actividades de aprendizaje en clase y trabajo independiente fuera de clase. Las actividades presenciales abarcan tanto los contenidos teóricos como el análisis práctico y la crítica textual, lo que determina la interrelación entre las sesiones presenciales y el trabajo autónomo, pues este permite al alumno la preparación previa de lecturas y materiales, pero también la posterior reflexión y aplicación de los diferentes contenidos del curso. Teniendo esto en cuenta, se han diseñado las siguientes actividades de aprendizaje:

1. **Ensayo individual (en clase):** Hacia la mitad del curso, los estudiantes deberán escribir (en clase, a mano) un breve ensayo de respuesta a una pregunta sobre los textos analizados hasta el momento. Podrá elegirse una pregunta entre varias opciones. La tarea evaluará el aprendizaje de cada estudiante hasta la fecha y servirá como práctica para el examen final. Se podrán utilizar apuntes y fuentes primarias, pero no dispositivos electrónicos.
2. **Tarea cooperativa y presentación en clase:** los estudiantes deberán realizar una breve presentación (10-12 minutos) en la que se compare un texto del programa con una obra de arte de la misma época. La presentación debe expresar críticamente el análisis y el conocimiento del texto literario escogido. Se recomienda la visita (presencial o virtual) a los museos Reina Sofía y Thyssen-Bornemisza de Madrid.
3. **Participación individual (debate en gran grupo):** En la mayoría de sesiones, durante el debate en gran grupo, el profesor tomará en consideración la participación de cada estudiante para valorar su adquisición de conocimientos y competencias desde una perspectiva formativa. Se realizará también una valoración cuantitativa de esta participación para la evaluación sumativa. Además, habrá un foro de debate a disposición de los estudiantes en el campus virtual, en el cual se propondrán regularmente actividades de análisis y discusión, para atender adecuadamente a la diversidad y favorecer el aprendizaje activo de cada estudiante, especialmente de quienes tienen más dificultades para contribuir a discusiones en formato gran grupo.
4. **Elaboración de preguntas de discusión (pequeño grupo):** En pequeño grupo, los estudiantes prepararán entre tres y cuatro preguntas sobre uno de los textos que se trabajarán en clase, una vez durante el curso. Estas preguntas, entregadas previamente al profesor o profesora responsable de la asignatura, servirán para conducir el análisis del texto en clase.

Dada la naturaleza continua y formativa que establece para la evaluación del aprendizaje el Espacio Europeo de Educación Superior, todas estas actividades serán valoradas desde una perspectiva formativa para ajustar la interacción didáctica y programar, si fuera necesario, estrategias de refuerzo, revisión y ampliación. Igualmente, estas actividades serán tenidas en cuenta en el proceso de evaluación sumativa que valorará el grado de adquisición de contenidos y competencias logrado por cada estudiante. En este proceso, los criterios de calificación de las actividades presentados son los siguientes:

<b>Actividad</b>	<b>Criterio de calificación</b>
Ensayo individual (en clase)	10%
Tarea cooperativa y presentación en clase	15%
Participación individual (debate en gran grupo)	10%

Actividad	Criterio de calificación
Elaboración de preguntas de discusión (pequeño grupo)	5%
Examen final	60%
Total	100%

Tabla 2: Actividades de aprendizaje

## 5. Discusión

La propuesta anterior de programa de la asignatura de Ficción Modernista solo incluía a tres autoras (Virginia Woolf, Katherine Mansfield y Dorothy Richardson), siendo Woolf, además, una de las autoras más canónicas del siglo XX inglés. La unidad 5, “Modernist Women Writers”, separaba a Mansfield y Richardson del resto de autores en una única unidad sobre mujeres modernistas<sup>10</sup>. Esta separación vuelve a traer, de nuevo, la idea de la diferencia frente al masculino universal y la consideración de las mujeres en el canon como algo excepcional o menor (Showalter, 1971: 855). Además, todas las mujeres que aparecían en el programa eran de raza blanca. Así, en esta nueva propuesta, utilizando el método del mainstreaming de género, se integra la perspectiva de género de manera transversal a todos los contenidos de la asignatura, sin distinguir a las mujeres modernistas como la excepción a la norma. Se incorporan, además, otros elementos identitarios de análisis que no aparecían en el programa de la asignatura anterior, como la raza y la clase.

Al tratarse de la primera vez que los estudiantes se enfrentan a una asignatura sobre ficción modernista, no se trata de crear un canon de escritoras modernistas, ni un canon alternativo. El objetivo de este diseño curricular pretende dar al estudiante una perspectiva amplia e inclusiva de las características estéticas, estilísticas y temáticas de la ficción modernista anglonorteamericana, es decir, de los países de las Islas Británicas (Reino Unido e Irlanda) y Estados Unidos. Para seleccionar las lecturas, se ha seguido un enfoque cronológico, desde los comienzos del modernismo, con los relatos cortos de Joyce y Mansfield, al modernismo tardío de Jean Rhys, pasando por el punto álgido del tradicionalmente llamado ‘Alto Modernismo’ de las novelas de Joyce y Woolf; así como un enfoque geográfico, que cubra sendas regiones: Irlanda, Reino Unido y las colonias (Nueva Zelanda, en el caso de Mansfield, y Dominica, en el caso de Rhys) y Estados Unidos. Dentro del modernismo norteamericano, se ha incluido una unidad que refleja uno de los movimientos culturales más relevantes del periodo: el Renacimiento del Harlem.

Como se refleja en las lecturas obligatorias, se han seleccionado textos canónicos, como pueden ser los capítulos del *Ulysses* (1922) de James Joyce, *To the Lighthouse* (1927) de Virginia Woolf o *The Great Gatsby* (1925), de F. S. Fitzgerald. Por otro lado, también se presentan autores menos conocidos, aunque también relevantes dentro del canon, como Sherwood Anderson, Willa Cather, Rebecca West, o Jean Rhys. No se pretende, por lo tanto, separar o enfatizar la condición de autoras al

---

<sup>10</sup> Véase el Apéndice 3.

margen del canon modernista, sino repensar, tal y como se ha explicado en el marco teórico que avala esta propuesta, qué significa el modernismo y la modernidad para todos estos autores y autoras. Además de visibilizar a autoras que ya eran conocidas, aunque pudieran tener un papel menos dominante en el canon tradicional modernista, como Willa Cather, Rebeca West o Djuna Barnes, lo que se propone es tomar el género como categoría de análisis transversal en todos los textos que se trabajarán en clase.

Los cambios que trajo consigo la modernidad y los inicios del siglo XX también tuvieron un fuerte impacto en el género y el estatus de las mujeres. Si bien la modernidad a menudo se relaciona con la esfera masculina, debido al avance de la industrialización, la urbanización, las respuestas a la metrópolis desde las colonias y los descubrimientos alcanzados por el pensamiento científico y político, todos ellos vinculados a la esfera pública, estos también afectaron a la percepción de la mujer (Felski, 1995: 16). Por un lado, algunos pensadores trataron de ver a la mujer como un ser que no se veía afectado por los cambios socioeconómicos —la llegada del capitalismo avanzado, las guerras— al estar recluido en la esfera doméstica; por otro lado, la industrialización y la urbanización, así como los efectos de la Primera Guerra Mundial y el sufragismo, permitieron a la mujer ocupar lugares en el espacio público, dando lugar a lo que los críticos llamaron “la peligrosa proximidad entre cuerpos masculinos y femeninos” (Felski, 1995: 19; traducción propia)<sup>11</sup>. El auge del consumismo y la clase media también borró las distinciones entre las esferas pública y privada, y las reformas sociales, así como la lucha por el voto en el siglo XIX, llevaron a los primeros pasos de igualdad legal entre hombres y mujeres. Por ello, la modernidad también trae consigo una creciente ansiedad respecto al rol de las mujeres en la sociedad (Felski, 1995: 19) y el miedo a cómo la modernidad podía afectar a un rol que en el siglo XIX se había considerado ontológicamente esencialista y ahistórico. La modernidad, por lo tanto, permite pensar el género de una forma cambiante, disputada y problematizada.

Así, en el programa propuesto, se integran autores y autoras al mismo nivel de relevancia. En algunos textos el género tiene un papel de análisis más central, como en las motivaciones debidas a los roles sociales impuestos de Eveline o Laura en “Eveline” (1904) y “The Garden Party” (1922), el enfoque modernista nos permite explorar la conciencia individual y su alcance más allá del determinismo naturalista de las décadas anteriores. El análisis de *The Return of the Soldier* (1918), por otro lado, permite observar el cuestionamiento y la subversión de los roles de género en situaciones extremas de violencia o enfermedad, y aplicar consideraciones típicamente modernistas sobre el punto de vista y la no fiabilidad para reflexionar sobre el empoderamiento narrativo de los personajes femeninos. En *To The Lighthouse* (1927), una de las vías de análisis más productivas es la representación de la “nueva mujer”<sup>12</sup> a través

---

<sup>11</sup> En inglés en el original: “the dangerous proximity of male and female bodies”.

<sup>12</sup> Término que se utilizaba para referirse a las mujeres de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que habían ganado independencia y habían cambiado sus hábitos y vestimenta (West, 1955). A menudo se le acusaba de ser “poco femenina” y de poner en

de la figura de Lily, que se enfrenta a las convenciones impuestas por la Señora Ramsey. De nuevo, la profundidad psicológica de la novela nos permite complejizar el rol aparentemente simple de “ángel del hogar”<sup>13</sup> de la Señora Ramsey, pudiéndose incorporar al análisis del texto elementos formales como el uso del estilo indirecto libre, el monólogo interior o la temporalidad y la falta de comunicación entre personajes. Por otro lado, *To the Lighthouse* (1927) establece un diálogo con el ensayo de Woolf *Una habitación propia* (1925) al indagar en las condiciones materiales y psicológicas necesarias para que una mujer sea artista. Este enfoque de género pretende considerar “la feminidad y la masculinidad como construcciones sociales, y, además, considerar que dentro de un sistema de poder existen formas hegemónicas y jerarquizadas de expresión de género” (Marshik and Pease, 2019: 10; traducción propia)<sup>14</sup>. Por ello, también se puede analizar la figura del Señor Ramsay como un arquetipo de la masculinidad victoriana, inspirada por el héroe de Carlyle (1841), que pierde su lugar tras la Primera Guerra Mundial.

Si bien *To the Lighthouse* (1927) es especialmente productiva por su exposición de los cambios respecto a las ideas sobre el género a lo largo del tiempo, otros textos lo son precisamente por el intento de cristalizar el género femenino en un momento convulso y cambiante. Es el caso del *Ulysses* (1922) que, aunque no se analiza en su totalidad, los dos capítulos analizados en clase —el primero y el último— permiten observar la contraposición binaria entre hombre y mujer, siendo “Penélope”, el último capítulo, una negación dialéctica de todo el texto anterior. El texto, a través del flujo de conciencia de Molly Bloom, propone una solución a la vez que la niega, situando la identidad femenina como lugar de origen y renovación tras la pérdida de identidad que conlleva la Gran Guerra.

Por otro lado, *Passing* (1929) permite abarcar distintos tipos de feminidades modernas, teniendo en cuenta el componente racial del Renacimiento del Harlem. Además, *Passing* (1929), como *Ulysses* (1922) o *To the Lighthouse* (1927), presentan una concepción del sujeto múltiple, inestable y cambiante, cuya producción es relacional y está sujeta al contexto (Goulimari, 2022: 11). Esta idea del sujeto cambiante permite explicar el género como construcción social de manera transversal, a la par de muchos otros cambios que tienen lugar en el primer tercio del siglo XX a raíz de eventos históricos como la Primera Guerra Mundial, pero también los avances de la psicología y la ciencia, la influencia de las ideas de Freud, o la secularización de la sociedad.

En otros textos puede analizarse la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas fallidas a partir de la modernidad, como en *The Return of the Soldier* (1918), *The Great Gatsby* (1925), “Barn Burning”

---

peligro los valores que conllevan la feminidad tradicional, como la familia, el hogar y la reproducción de la nación.

<sup>13</sup> El “ángel del hogar” es un estereotipo de ama de casa ideal que aparece en el poema de Coventry Patmore (1862) y popularizó Virginia Woolf en *Una habitación propia* (1925).

<sup>14</sup> En inglés en el original: “both femininity and masculinity as social constructions, and, further, consider that within a system of power, there are hegemonic and subordinate forms of gender expression”.

(1939) o “A Night Among the Horses” (1919), donde la imposibilidad de llevar a cabo una *performance* de la masculinidad hegemónica conduce a los protagonistas la violencia contra los demás o contra sí mismos. Por último, nuestro programa también está abierto a revisiones y a la inclusión de otros elementos transversales, como la sexualidad, la clase o la raza, dando lugar a un enfoque interseccional. La clase social, así como cómo afecta esta a las distintas concepciones de la masculinidad hegemónica, ocupa un papel dominante en *The Great Gatsby* (1925), “Eveline” (1904), “Barn Burning” (1939) o “A Night Among the Horses” (1919). La clase, el género y la sexualidad interactúan en “Paul’s Case” (1905), llevando a la tragedia a su protagonista.

Finalmente, *Good Morning, Midnight* (1939) permite hacer una crítica no solo a las identidades de género hegemónicas desde una perspectiva interseccional, sino que también ejerce una crítica del Modernismo canónico, llegando a cuestionar qué sujetos pueden permitirse cuestionar la norma y quiénes están abocados a la precariedad ontológica y existencial. Este texto permite, a través del uso de la intertextualidad y la parodia, revisar, criticar y renovar el canon modernista, de manera que “se amplíe el archivo modernista para defender la inclusión de una variedad de tradiciones alternativas” (Mao y Walkowitz, 2008: 739; traducción propia)<sup>15</sup>. De este modo, esta propuesta didáctica permite incluir a autoras modernistas no como una anomalía fuera del canon, sino como parte del modernismo. Su inclusión, además, permite ampliar y reconsiderar la tradición modernista desde una perspectiva más compleja y completa, y establecer el género como categoría de análisis en los distintos textos que la conforman.

Respecto a las actividades planteadas en clase, se tiene en cuenta tanto la participación individual oral y escrita (mediante un ensayo individual), como la participación en grupo de forma cooperativa mediante una presentación oral y la elaboración de preguntas de discusión en grupo relacionadas con una serie de temas planteados con anterioridad, como los explicados arriba. Asimismo, se busca favorecer la participación equitativa mediante participación virtual asíncrona en foros y la confección de grupos mixtos, dado que estadísticamente los alumnos tienden a participar más que las alumnas en el aula presencial activa (Leraas *et al.*, 2018; Aguillón *et al.*, 2020), mientras que las estudiantes toman un rol más activo y eficaz en las tareas de aprendizaje colaborativo (Feng *et al.*, 2023). Por ello, la perspectiva de género no solo se ha incorporado al diseño del programa de la asignatura, sino que atraviesa esta propuesta también en términos metodológicos y de atención a la diversidad pues, de hecho, la propuesta didáctica aquí presentada aborda el mainstreaming de género en el aula de manera integral.

## 6. Conclusiones

---

<sup>15</sup> En inglés en el original: “that widens the modernist archive by arguing for the inclusion of a variety of alternative traditions”

Este artículo presenta una propuesta didáctica para la asignatura de Ficción Modernista Anglonorteamericana, impartida en el 4º curso del Grado en Estudios Ingleses en la Universidad Complutense de Madrid. Para ello, se parte de la concepción de los “nuevos estudios modernistas” de Mao y Walkowitz (2008), que busca ampliar, subvertir y reformular el canon del modernismo. De este modo, siguiendo a críticas feministas como Bonnie Scott (1990), Rita Felski (1995) o Anne Fernald (2013), se hace una propuesta de programa para esta asignatura que no solo incorpora a autoras a menudo olvidadas o no incluidas en el canon tradicional, sino que incorpora el género como elemento de análisis transversal, es decir, utiliza el mainstreaming de género como metodología. El mainstreaming de género es una práctica avalada por diversos organismos, como las Naciones Unidas, que busca la igualdad de género mediante una reconfiguración de los llamados valores “neutros”, a menudo asociados al ámbito de lo masculino. La propuesta didáctica aquí presente aplica el mainstreaming de género al canon tradicional de la ficción modernista anglonorteamericana, de manera que este se revisa y se expande para llevar al género al centro del análisis sobre lo que constituye la tradición modernista y la modernidad. Por lo tanto, a través de los ejemplos de lecturas obligatorias aquí propuestas, además de enriquecer y diversificar el corpus de estudio de la ficción modernista, se plantea analizar el rol que tiene el género en los distintos textos, y su relación con los cambios sociales, políticos, estéticos o ideológicos que trajo consigo la modernidad. Esta propuesta docente, por tanto, pone en funcionamiento una visión renovada del modernismo, así como nuevas formas de leer y analizar críticamente estos textos en el aula.

Como todo material docente, esta propuesta es susceptible de ser revisada, actualizada y adaptada a las necesidades de cada aula. Por un lado, las limitaciones de esta propuesta didáctica son principalmente temporales. Al tratarse de una asignatura de un semestre (15 semanas), el número de textos que pueden escogerse son limitados. Por otro lado, el hecho de que esta sea la primera vez que los estudiantes del Grado en Estudios Ingleses estudian ficción modernista obliga a que la propuesta didáctica tenga un carácter introductorio y generalista, presentando una suerte de panorama sintético que incluye tanto a autores emblemáticos del canon más tradicional (Joyce, Woolf, Faulkner, Fitzgerald), como a algunas voces diversas (en particular, femeninas) más olvidadas, pero no obstante conocidas (Mansfield, Cather, West, Larsen, Rhys). En un curso más avanzado, o de carácter no obligatorio, en el que los estudiantes poseyeran conocimientos previos, sería posible ahondar, desde la perspectiva crítica del género, en las distintas direcciones que apuntan Mao y Walkowitz (2008: 737): temporales, espaciales y verticales. El propio descriptor de la asignatura (“anglonorteamericana”) no permite, por ejemplo, incluir una mayor diversidad geográfica de textos; por otra parte, el diseño global del plan de estudios, que contiene asignaturas de literatura ordenadas cronológicamente —se imparte con anterioridad a la literatura modernista la literatura del siglo XIX, y con posterioridad la literatura contemporánea, esto es, a partir de 1945— tampoco hace posible a esta propuesta didáctica

retrotraerse o avanzar más en el tiempo, hacia lo que algunos críticos han llamado “modernismo tardío” [*Late Modernism*] o “modernismo de posguerra” [*Postwar Modernism*]<sup>16</sup>. Asimismo, desde la perspectiva vertical y aunque ya se trata en la presente propuesta, los ejes de análisis de raza, sexualidad, clase y género podrían ampliarse y complejizarse aún más para llevar a cabo un enfoque integralmente interseccional en el tratamiento, el análisis y la enseñanza del canon modernista. En el espíritu de los nuevos estudios modernistas, esta propuesta es una pequeña semilla que pretende alcanzar y ampliar diversas aplicaciones, implantaciones y consideraciones docentes y académicas del canon modernista, la integración de la perspectiva de género, y su enseñanza en la educación superior.

### Referencias bibliográficas

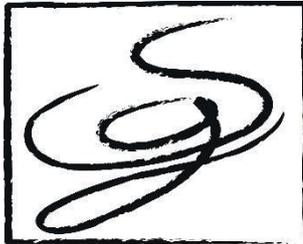
- AGUILLÓN, Stefanie, SIEGMUND, Gregor-Fausto, PETIPAS, Renee H, DRAKE, Abby Grace, COTNER, Sehoya y BALLEEN, Cissy J. “Gender Differences in Student Participation in an Active-Learning Classroom.” *CBE—Life Sciences in Education* 19, no. 2 (2020): <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0048>. Último acceso: 11 de julio de 2024.
- AIKEN, Susan Hardy. “Women and the Question of Canonicity.” *College English* 48, no. 3 (1986): 288-301.
- BLUEMEL, Kristin y LASSNER, Phyllis. “Feminist Inter/modernist Studies.” *Feminist Modernist Studies* 1, no. 1-2 (2018): 22-35.
- CAHILL, Susan (ed.). *Women and Fiction: Short Stories By and About Women*. Nueva York: Signet, 1975.
- “Calendario académico.” Curso 2024/25. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. <https://filologia.ucm.es/calendario> Último acceso: 27 de mayo de 2024.
- CARLYLE, Thomas. *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. 1841. Project Gutenberg, 4 abril 2013, <https://gutenberg.org/cache/epub/1091/pg1091-images.html> Último acceso: 24 de mayo de 2024.
- “Competencias y objetivos.” *Grado en Estudios Ingleses, curso 2023/24*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/estudios/grado-estudiosingleses2022-estudios-competencias> Último acceso: 27 de mayo de 2024.
- FELSKI, Rita. *The Gender of Modernity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- FENG, Qinna, LUO, Heng, LI, Wenhao, CHEN, Tianjiao y SONG, Ningning. “Effects of gender diversity on college students’ collaborative learning: From individual gender to gender pairing.” *Heliyon* 9, no. 6 (2023): <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16237>. Último acceso: 11 de julio de 2024.
- FERNALD, Anne E. “Women’s Fiction, New Modernist Studies, and Feminism.” *MFS Modern Fiction Studies* 59, no. 2 (2013): 229-240
- “Ficción Modernista Angloamericana.” Guía docente del curso 2023/24. *Grado en Estudios Ingleses*. Universidad Complutense de Madrid.

---

<sup>16</sup> Véase Julia Jordan (2020: 1–3) o Kelly Rich (2023: 20) para ampliar la información sobre estos términos.

- <https://www.ucm.es/estudios/grado-estudiosingleses-plan-802213> Último acceso: 21 de mayo de 2024.
- "Gender Mainstreaming." UN Sustainable Development Group, 2019, <https://unsdg.un.org/resources/gender-mainstreaming> Último acceso: 19 de mayo de 2024.
- GILBERT, Sandra y Susan GUBART. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. 1979. New Haven: Yale University Press, 2000.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. "Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario." *BOE* nº 70, 1-73. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf> Último acceso: 21 de mayo de 2024.
- GOULIMARI, Pelagia. "AFTER MODERNISM: Women, Gender, Race." *Angelaki* 27, no. 3–4 (2022): 4–15.
- JORDAN, Julia. *Late Modernism and the Avant-Garde British Novel: Oblique Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- LATHAM, Sean y ROGERS, Gayle. *The New Modernist Studies Reader. An Anthology of Essential Criticism*. Londres: Bloomsbury, 2021.
- LEREAS, Bethany C., KIPPEN, Nicole R., y Larson, Susan J. "Gender and Student Participation." *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 18, no. 4 (2018): 51–70.
- MAO, Douglas y Rebecca L. WALKOWITZ. "The New Modernist Studies." *PMLA* 123, no. 3 (2008): 737–48.
- MAO, Douglas, ed. *The New Modernist Studies*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2021.
- MARSHICK, Celia y Allison PEASE. *Modernism, Sex and Gender*. London: Bloomsbury, 2019.
- NACIONES UNIDAS. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, 2018. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content> Último acceso: 21 de mayo de 2024.
- SCOTT, Bonnie K. *The Gender of Modernism: A Critical Anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- SESHAGIRI, Urmila. "Mind the Gap! Modernism and Feminist Praxis." *Modernism/Modernity Print-Plus* 2, no. 2 (2017): np.
- SHIFER, Jerilyn y Ellen S. SILBER (eds.). *Women in Literature: Reading Through the Lens of Gender*. Londres: Bloomsbury, 2003.
- SHOWALTER, Elaine. "Women and the Literary Curriculum." *College English* 32, no. 8 (1971): 855–62.
- RICH, Kelly M. *The Promise of Welfare in the Postwar British and Anglophone Novel: States of Repair*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- ROBINSON, Lillian S. "Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon." *Tulsa Studies in Women's Literature* 2, no. 1 (1983): 83–98.
- WALBY, Sylvia. "Gender Mainstreaming: Productive Tensions in Theory and Practice." *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society* 12, no. 3 (2005): 321-343.
- WEST, B. June. "The 'New Woman.'" *Twentieth Century Literature* 1, no. 2 (1955): 55–68.
- "What Is Gender Mainstreaming?" *Europa*, European Institute for Gender Equality, 2024 <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming> Último acceso: 19 de mayo de 2024.
- WOOLF, Virginia. *Una habitación propia*. 1925. Trad. Laura Pujol. Barcelona: Austral, 2016.

## **Sesgos de género en el grado de Traducción e Interpretación: experiencias y estrategias para su detección y abordaje**



**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES**

**Gender Bias in the Translation and Interpreting Degree: Some Experiences and Practices to Detect and Deal with It**

**Miguel Cisneros Perales**

*Universidad Complutense de Madrid – Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores*

[miguelci@ucm.es](mailto:miguelci@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-4358-7967>

Fecha de recepción: 20/05/2024 Fecha de evaluación: 11/09/2024

Fecha de aceptación: 17/09/2024

### **Resumen:**

Este trabajo explora algunas iniciativas recientes para incorporar la perspectiva de género en la formación en Traducción e Interpretación (TEI) en España, concretamente para la identificación de sesgos y brechas de género en el aula de traducción. Tras un repaso breve al estado de la cuestión y a experimentos y experiencias similares, se presentan algunos estudios de casos basados en la experiencia personal para incorporar la perspectiva de género en el grado de TEI. Por un lado, se describen los sesgos y brechas de género encontrados en las diversas asignaturas que he impartido tanto en el grado de TEI de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2018-2023) como en el grado homónimo de la Universidad Complutense de Madrid (2023-2024). Siempre que sea posible y existan estudios previos, se comparan los datos y los sesgos identificados con los de otras investigaciones desarrolladas principalmente en grados de TEI del sistema de educación superior español. Por otro lado, se exponen y analizan iniciativas y acciones didácticas de diversa índole (ya sean metodologías de evaluación, propuestas docentes o ejercicios de clase) puestas en práctica en clase a lo largo de los años referidos para intentar abordar, tratar, reducir y eliminar los sesgos de género identificados previamente. Aunque estos casos se basen en la experiencia personal y, por tanto, no sean generalizables, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer propuestas didácticas concretas y reflexionar sobre las estrategias

más efectivas para identificar e intentar atajar estos sesgos y brechas de género que puedan darse en el aula de TEI.

**Palabras clave:** perspectiva de género, traducción e interpretación, sesgo de género, didáctica de la traducción, traducción feminista, caso práctico

**Abstract:**

This paper explores some recent initiatives to incorporate the gender perspective in Translation and Interpreting (T&I) training in Spain, specifically when it comes to detecting gender biases and gender gaps in the translation classroom. After a brief review of the state of the art and similar experiments and experiences, some case studies based on personal experience incorporating the gender perspective in the T&I degree are presented. On the one hand, the gender biases and gaps found in the various courses taught both in the T&I degree at Pablo de Olavide University of Seville (2018-2023) and in the homonymous degree at Complutense University of Madrid (2023-2024) are described. Whenever possible and whenever previous studies exist, the data and biases identified are compared with those of other research developed mainly in T&I degrees in the Spanish higher education system. On the other hand, initiatives and didactic actions of various kinds (evaluation methodologies, teaching units or class exercises) implemented in class over the years are presented and analysed in an attempt to acknowledge, address, lessen and eliminate the gender biases previously identified. Although these cases are based on personal experience and, therefore, cannot be generalized, the main objective is to provide actual didactic proposals while reflecting on the most effective strategies to detect and address these biases and gender gaps that may occur in the T&I classroom

**Keywords:** gender perspective, translation and interpreting, gender bias, teaching translation, feminist translation, case study

### Introducción

Desde que la perspectiva de género empezó a incluirse en el ámbito educativo en general y en los Estudios de Traducción en particular, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX y más aceleradamente en el siglo XXI, son muchos los estudios, las propuestas y las investigaciones publicadas que tienen como objetivo incorporar la perspectiva de género en la formación en Traducción e Interpretación.

Esta perspectiva se extiende por presión de distintos movimientos sociales y activismos y se aplica amparada en un marco jurídico y político que la promueve a nivel internacional, nacional y universitario (Reverter 2022). Por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que son las dos universidades tratadas en este

trabajo, disponen de una Unidad de Igualdad la primera y una Oficina para la Igualdad la segunda. La UCM, además, coordina, entre otros, el proyecto SUPERA, cuyo objetivo principal es tratar la desigualdad de género e incorporar la perspectiva de género en la investigación y el mundo académico. También ha publicado una guía para incorporar la perspectiva de género en la docencia, *¿Cómo conseguir una docencia más equitativa?* (UCM 2021). La UPO ha publicado recientemente su propia guía para incluir la perspectiva de género en sus grados (Domínguez Serrano y Pérez Bernal 2023) y hasta la fecha ha puesto en marcha hasta tres planes estratégicos para la Igualdad de Género. Ambas universidades organizan cursos y formaciones para el PDI sobre la incorporación de la perspectiva de género. No obstante, ninguno de los grados en TEI de ambas universidades oferta una sola asignatura específica en género y traducción, como la que presenta Castro (2024); algo que comparten con el resto de los grados en Traducción del país (Ordóñez-López 2024)<sup>1</sup>.

A favor de la introducción de la perspectiva de género en los estudios de TEI, además de la necesidad ética, la justicia social y la fundamental lucha contra la desigualdad, la discriminación y el ejercicio de la solidaridad (Castro y Ergun 2017), encontraríamos también, desde un punto de vista comercial e incluso utilitarista, el desarrollo de competencias estratégicas especializadas (por ejemplo mediante la interiorización de técnicas útiles para traducir textos feministas o escritos con lenguaje inclusivo) y la incorporación al currículo del estudiantado de una «ventaja competitiva» (Remóndez 2020: 184).

Entre las publicaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género en la formación en Traducción en España más recientes que incluyan propuestas didácticas concretas hay muchos estudios fruto de proyectos de innovación docente (por ejemplo, Martínez Pleguezuelos *et al.* 2021; Zaragoza y Martínez-Carrasco 2022; Rodríguez Muñoz y Expósito Castro 2023), lo que demuestra la importancia de estas iniciativas para reflexionar sobre las prácticas docentes.

Por otro lado, entre las asignaturas, especializaciones y módulos de formación en traducción en España donde se ha aplicado e investigado más recientemente la perspectiva de género encontramos casos de traducción literaria y humanística (Rodríguez-Muñoz 2021; Martínez Ojeda 2021); audiovisual, publicitaria y localización (Corrius *et al.* 2016; Corrius *et al.* 2017; Montés 2019; Zaragoza y Ricart 2020; Ogea Pozo 2023; Mangiron 2024; Romero 2024), científico-técnica (Castillo 2021); jurídica (Campos 2015; Campos *et al.* 2018; Santaemilia 2019; Gómez González-Jover *et al.* 2019; Gómez González-Jover *et al.* 2020); interpretación (Toledano 2019) y, por supuesto, más transversales, de teoría y fundamentos (Martínez Pleguezuelos 2018; Ordóñez-López 2024) o de documentación (Sales 2022).

Sin embargo, pese al caudal teórico e incluso político sobre la inclusión de la perspectiva de género en los estudios superiores, algunas

---

<sup>1</sup> El Doble Grado Humanidades y Traducción e Interpretación (Inglés) de la UPO sí oferta, por parte del grado en Humanidades, la asignatura obligatoria Género y crítica de las ideologías.

investigadoras han señalado que «todas estas consideraciones [...] parecen desvanecerse en la práctica de la didáctica de la traducción» (Zaragoza y Martínez-Carrasco 2022: 4), por lo que sigue siendo necesario presentar nuevas experiencias y propuestas didácticas concretas que incorporen eficazmente la perspectiva de género en la formación del estudiantado de TEI.

Por tanto, siguiendo la estela de estas y otras publicaciones, el presente trabajo pretende sumarse al debate y contribuir al desarrollo de materiales para la incorporación de la perspectiva de género en el aula de TEI. Como demuestran la revisión de la bibliografía o la muy reciente publicación del dossier «La perspectiva de gènere en la formació en traducció: una mirada des de les experiències docents» del número 31 de *Quaderns. Revista de Traducció* (2024) o monográficos como *Gender Approaches in the Translation Classroom* (De Marco y Toto 2019), este tipo de propuestas aún hoy son pertinentes y necesarias.

Antes de continuar, es necesario hacer un par de aclaraciones de índole metodológica. En primer lugar, esta contribución no pretende ser prescriptiva, sino un estudio de caso, basado en la experiencia propia y situada, de cómo la perspectiva de género empieza reconociendo (o haciendo visibles) ciertos sesgos y brechas relacionados con el género en el aula de TEI, concretamente en distintas asignaturas de dos grados de TEI españoles (UPO y UCM) impartidas en varios años (desde 2018 hasta 2024). Se abordan experiencias como un estudio de caso exploratorio con la intención de plantear posibles acciones didácticas y generar función de uso. Asimismo, he de señalar que, al tratarse de un estudio de caso basado en la experiencia personal, los resultados no resultan generalizables, dado que la muestra no es representativa. Sin embargo, sí creo que pueden ser exportables o, al menos, servir para que otras docentes de TEI busquen esos sesgos en sus aulas y puedan constatarlos y, si también se dan, posteriormente abordarlos.

Antes de tratar las brechas y los sesgos de género, es menester señalarlos, constatarlos y considerarlos. Si no se hacen visibles será más difícil, si no imposible, tratarlos. Por eso, en cada uno de los apartados que siguen hay dos vertientes:

La primera es eminentemente descriptiva y en esta parte se explicitan con datos dichos sesgos encontrados en diversas asignaturas que he impartido tanto en el grado de TEI de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla como profesor sustituto interino (desde 2018 hasta 2023) como en el mismo grado de la Universidad Complutense de Madrid como profesor ayudante doctor (cursos 2022-2023 y 2023-2024).

La segunda vertiente consiste en una exposición y un análisis de diversas iniciativas y acciones didácticas que he puesto en práctica en clase a lo largo de los años referidos para intentar abordar, tratar, reducir o eliminar los sesgos de género identificados previamente. En los casos en los que sea posible, comparo acto seguido los resultados con los de propuestas didácticas similares.

## **1. El grado y el aula de TEI: algunos datos**

En primer lugar, veremos cómo incorpora el grado de TEI en España la perspectiva de género, a través del análisis de las guías de las asignaturas de los distintos grados. En segundo lugar, analizaremos el perfil del estudiantado desde la perspectiva de género con datos generales del Ministerio y particulares de los casos concretos que trato en este trabajo, para entender qué encuentran las docentes en el aula.

Ordóñez-López afirma que en los grados de TEI españoles «es frecuente incluir contenidos relacionados con los estudios de género y traducción en las asignaturas de traductología o teorías de la traducción, si bien suelen limitarse a las aportaciones pioneras como las de Simon (1996) y Flotow (1997)» (2024: 108). No obstante, entre las guías docentes de todas las universidades españolas con TEI analizadas por Flores en 2022, solo cinco universidades, en las asignaturas de teoría, «incluyen entre sus temas principales el género y la colonización, ideología y feminismo, traducción y feminismo, o teorías feministas de la traducción»; solo tres incluyen bibliografía sobre género y traducción y solo cuatro, bibliografía sobre lenguaje y género (2023: 184). Ninguna guía utiliza lenguaje inclusivo.

La UCM, por ejemplo, aprobó en Consejo de Gobierno de 27 de abril de 2021 una competencia transversal en la que se menciona la perspectiva de género («CT2. Conocer y aplicar las políticas y prácticas de atención a colectivos sociales especialmente desfavorecidos e incorporar los principios de igualdad entre hombres y mujeres y de accesibilidad universal y diseño adaptado para todos a su ámbito de estudio»), pero no hemos podido encontrarla en ninguna de las guías docentes de TEI.

En la UPO, en la guía docente de la asignatura Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación del curso 2023/2024 sí encontramos un objetivo relativo a la igualdad («Respetar los principios de igualdad y respeto a la diversidad propios de una cultura democrática») y tres referencias bibliográficas sobre traducción feminista. En la UCM, a su vez, en la guía docente de la asignatura Teorías de la Traducción del curso 2023/2024 encontramos únicamente el tema Teorías postcoloniales y Escuela feminista en los Estudios de Traducción.

Respecto al estudiantado, la serie histórica de los datos que ofrece el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades son muy claros: es una carrera muy feminizada<sup>2</sup>. En 2022, el último año disponible, el porcentaje de mujeres egresadas en Traducción e Interpretación y grados similares en España fue del 82,5 %. En la UPO, del 83,95 % y en la UCM, del 82,4 %.

Esta feminización no es exclusiva de España (véase por ejemplo el caso de los estudios de traducción de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, donde «en 2016, el 95 % de 450 estudiantes eran mujeres», Villanueva y Calderón 2019: 112).

Por último, no solo son grupos muy feminizados, sino también muy sensibles e interesados por las cuestiones de género, realidad habitual entre el estudiantado de otros grados de TEI en España, como demuestran Zaragoza y Martínez-Carrasco (2020: 11) o Gómez González-Jover *et al.*

---

<sup>2</sup> Pueden verse aquí: <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>

(2019: 2302-2303). Tanto en la UPO como en la UCM, el estudiantado se expresa y visibiliza en menor o mayor medida desde una perspectiva interseccional, en la que confluyen en el aula discapacidades diversas, realidades racializadas, no binarias y LGTBI+; y por lo general demuestra un conocimiento al menos implícito de los sesgos lingüísticos respecto al género (aunque, según los datos de Flores Rubiales 2020 y otros, este conocimiento pueda ser más bien superficial).

Constatar esta brecha, hacerla patente, pasa primero por visibilizar esta feminización. La guía *¿Cómo conseguir una docencia más equitativa?* (UCM 2021) recomienda explícitamente no usar el masculino genérico y utilizar un lenguaje no sexista «no solo en el aula sino también en el campus virtual, correos electrónicos, etc.». Para ello, en mi caso, el primer impulso, la primera acción «didáctica» que encontré, fue hablar en clase en femenino genérico. Tal vez la costumbre arraigó en clase de prácticas de Traducción Especializada B I: Inglés de la UPO, con un grupo en el que en muchas ocasiones solo asistían mujeres a clase. No obstante, este uso requiere de explicación, a riesgo de que se confunda con la creación (e imposición) de un nuevo «sujeto logocéntrico como el que tanto hemos criticado a los varones» contra el que ya advertía Vidal años atrás (1999: 232). Además, como señalan Santaemilia (2020) o Francí (2020), entre otros, cuando en un sector hay una mayor presencia de mujeres se corre el riesgo de que se feminice, es decir, de que sufra un proceso de sexualización, lo que suele conllevar su precarización, por lo que el proceso de feminización «debería constituir por sí mismo una señal de alarma» (Francí 2020: 97) y quizá no tanto de celebración. Por otro lado, como se verá más adelante, el uso del femenino genérico en el aula de Traducción en ocasiones constata otras problemáticas de género e influye en la perspectiva con la que las estudiantes se enfrentan a ellas al traducir(las).

## **2. Referencias, visibilidad y sesgo de género**

Los Estudios de Traducción e Interpretación, al menos en España, tienen como referente a un gran número de investigadoras. Un vistazo a la bibliografía de las guías docentes de las asignaturas del grado (especialmente aquellas de fundamentos o teoría) es suficiente para encontrar nombres de mujeres que se repiten: Christiane Nord, Susan Bassnett, Pamela Faber, Dora Sales, etc.; algunas, como Amparo Hurtado Albir, aparecen en numerosas guías docentes, sobre todo de asignaturas de teoría de la traducción. No obstante, los hombres siguen siendo mayoría. En las dos universidades que me ocupan, en las bibliografías de las guías docentes de dos asignaturas de teoría del curso 2023/2024 encontramos los siguientes datos:

En Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación (UPO) se mencionan 71 autorías (la persona que más repite, con cinco referencias, es Christiane Nord), 32 mujeres (un 45,07 %) y 39 hombres (un 54,93 %).

En Teorías de la Traducción (UCM) hay 7 referencias: 1 mujer (14,29 %), Amparo Hurtado Albir, y 6 hombres (85,71 %).

Por otro lado, no es raro constatar que las estudiantes a veces confunden a estas mujeres referentes de la disciplina con hombres. Por ejemplo, en varios exámenes de Fundamentos (UPO, cursos 2020/2021) encontré que las estudiantes se referían a Nord y Hurtado Albir en masculino. Son dos las hipótesis que se me ocurren para explicar esta confusión: que los Estudios de Traducción en España son una excepción y estas estudiantes están acostumbradas a que los referentes de lo que han estudiado hasta ese momento sean principalmente hombres; y que, por este sesgo de género, la costumbre bibliográfica (por ejemplo, en estilos como APA o Harvard) de poner solo las siglas de los nombres de los autores contribuya a la confusión (Krawczyk 2017). Por tanto, no es suficiente con incorporar referentes femeninos en las bibliografías de las asignaturas de TEI, sino que es necesario visibilizar activamente esas autorías. Algunos métodos empleados para hacerlo irían desde incluir sus nombres propios y no solo los apellidos hasta presentar sus contribuciones teóricas y científicas con imágenes de las investigadoras; recalcar, en definitiva, su condición de mujeres investigadoras.

Pese a la abundancia de investigadoras en traducción y de traductoras, como denuncia Francí, «el mero repaso del índice onomástico de las obras de consulta más extensas de que disponemos [...] muestra una abrumadora mayoría de varones, [...] lo que es [...] un síntoma significativo de cuál es el relato de la profesión en relación con el sexo de los traductores» (2020: 100). En este sentido, como demuestra Fernández (2012), las traductoras sufren un doble proceso de invisibilización o subalternidad: en tanto que traductoras y en tanto que mujeres.

Otro ejemplo:

Durante el lustro 2014-2018, únicamente una séptima parte de las obras españolas que recibieron una subvención a la traducción ha sido firmada por mujeres. Este desequilibrio no favorece la visibilización de las autoras e impide una sostenibilidad cultural que debe ser socialmente transversal (Montero Küpper 2019 en 2022, Fernández Rodríguez y Luna Alonso 2020: 4).

Un caso similar ocurre con los premios de traducción. La brecha de género del Premio Nacional a la Mejor Traducción y el Premio Nacional a la Obra de un Traductor ha sido estudiada en varias ocasiones (véase Fernández 2012 y 2014 y Santaemilia 2020). Desde que cambió la legislación de los jurados, esta brecha se ha reducido un poco, pero aún sigue existiendo. De 1984 a 2024, las mujeres con el Premio Nacional a la Mejor Traducción son 15 (28,3 %) frente a 38 hombres; y, desde 1989, con el Premio Nacional a la Obra de un Traductor, 10 mujeres (28,57 %), de 35 premiados (25 hombres). Fernández (2014) también analiza los premios de traducción Ángel Crespo y Esther Benítez y, aunque la brecha de género de los ganadores y ganadoras sea menor, sigue siendo patente.

Aunque el capital social y económico de los premios de traducción a estudiantes que actualmente hay en España (Premio de Traducción Francisco Ayala, UGR; Premio Andreu Febrer de Traducción Literaria, UVic; y Premio Complutense de Traducción Universitaria Valentín García

Yebra, UCM) sea infinitamente inferior, cabe preguntarse si se reproduce y perpetúa el escandaloso sesgo de género de los premios nacionales. Veamos qué ocurre con el premio de la UCM.

En las seis ediciones celebradas desde 2017, 3 hombres y 3 mujeres han ganado el primer premio, por lo que el premio estaría repartido al 50 %. Si contamos también los segundos y terceros premios, son 14 las mujeres premiadas (77,78 %) y 4 los hombres (22,22 %). Lo más llamativo es que los hombres tienen mayor índice ganando el primer premio: de los 4 que han ganado algún premio, 3 (75 %) han ganado el primero.

En definitiva, el sesgo de género de los premios de traducción de estudiantes analizados no es tan acusado como ocurre con los premios nacionales, por lo que visibilizar más estos premios entre el estudiantado puede ser una herramienta útil para contribuir a visibilizar y reconocer a las traductoras en la profesión desde el periodo formativo.

Por otro lado, Fernández señala que «la elección ocupacional es emulativa y las personas jóvenes tienden a elegir estudios donde haya referentes de su propio sexo» (2012: 50). Cabe preguntarse, por tanto, si esto pudiera explicar la apabullante cantidad de mujeres que deciden matricularse en TEI en España.

Con el objetivo de conocer antes de clase los nombres de las estudiantes, especialmente cuando no se corresponden con los asignados al nacer, y evitar dar por hecho que los nombres de las actas o de las listas de clases que nos facilita la universidad son los nombres con los que se identifican, he empezado a pasar un formulario en línea los días previos a la primera clase en el que les solicito que me indiquen con qué nombre quieren que me refiriera a ellas. También les pregunto por sus pronombres (antes lo hacía al pasar lista el primer día, pero esto puede ocasionar situaciones incómodas cuando no se conocen entre ellas, especialmente en primero o en grupos numerosos). Aprovechando el formulario y para incentivar que lo rellenen, les pregunto por su combinación lingüística, sus intereses académicos o sus expectativas sobre la asignatura. Y, por último, desde el curso 2021/2022 empecé a pedirles que me digan si conocen algún traductor o intérprete y, en caso afirmativo, que me nombren hasta tres si pueden (en la pregunta uso el masculino genérico a posta). No es obligatorio responder a ninguna de las preguntas.

En la asignatura Documentación Aplicada a la Traducción de la UPO, obligatoria del segundo semestre de primero, del curso académico 2021/2022, respondieron 41 (46,59 %) estudiantes de 88 (82,95 % mujeres). Entre las respuestas a la pregunta de si conocían algún traductor o intérprete nombraron a traductoras 21 veces (51,22 %) y 20 a traductores (48,78 %). No obstante, he de señalar que nombraron 10 veces a profesoras suyas y 5 a profesores; si no los tenemos en cuenta, los porcentajes cambian: 57,69 % hombres (15 veces) y 42,31 % mujeres (11 veces): esto indica la importancia de visibilizar a las docentes que a su vez son traductoras o intérpretes.

El curso posterior, en la asignatura Lingüística Aplicada a la Traducción y la Interpretación (UPO), también de primero, los datos son peores, quizá al tratarse de una asignatura de primer semestre (aún no

tienen referentes entre su profesorado). En esta ocasión respondieron 37 (63,79 %) de 58 estudiantes (79 % mujeres). Nombraron a 19 personas distintas en 23 ocasiones, pero dos no eran ni traductores ni intérpretes (Antonio Banderas y Céline Dion): 76 % hombres y 24 % mujeres.

En la UCM, pasé la misma encuesta en dos asignaturas. En Introducción a la Traducción B1 Inglés-A (segundo semestre, segundo curso, 2022/2023) respondieron 36 (87,8 %) de 41 (75,61 % mujeres). Un 35 % de los traductores nombrados eran mujeres (21 menciones) frente al 65 % de hombres (39 menciones). Entre las respuestas, se mencionaron a 11 profesores (8 veces a hombres y 3 a mujeres).

En Lengua A: Civilización y Cultura a través de los Textos (primer semestre, primer curso, 2023/2024) respondieron 19 (50 %) de 38 (82 % mujeres). Un 41,18 % de los traductores nombrados eran mujeres (7 menciones), frente al 58,82 % de hombres (10 menciones). Como anécdota, entre las respuestas hubo algunas como: «Un amigo de la familia que trabaja en Bruselas», «La del hormiguero», «La de las noticias» o un par de nombres de usuario de redes sociales.

Si comparamos con las respuestas de estudiantes de cuarto de TEI de la UCM, constatamos que el sesgo se reduce, aunque no lo suficiente como para reflejar la realidad profesional del sector. En la asignatura Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1 Inglés-A (segundo semestre, cuarto curso, 2022/2023), respondieron 40 (80 %) de 50 (88 % mujeres). Un 49,33 % de los traductores nombrados eran mujeres (37 menciones) frente al 50,67 % de hombres (38 menciones). Entre las respuestas, se mencionaron a varios profesores suyos (20 veces a hombres y 13 a mujeres).

En esta misma asignatura un curso después vuelve a haber una mayoría de hombres. Contestaron 22 (57,89 %) de 38 (86,84 % mujeres). Un 46,34 % de los traductores nombrados eran mujeres (19 menciones) frente al 53,66 % de hombres (22 menciones). Entre las respuestas, se mencionaron a dos profesores suyos (9 veces a un hombre y 4 a una mujer).

Otro sesgo de género que he podido comprobar tiene que ver con las lecturas obligatorias. En 2020, en la asignatura de Fundamentos (UPO), las estudiantes tuvieron que elegir un libro sobre traducción escrito por un traductor en activo de una lista de seis (tres escritos por mujeres y tres por hombres) y hacer una reseña. En 2024, en la asignatura de Traducción Editorial (UCM) amplíé la lista a diez libros (cinco y cinco). Esta es la lista (los añadidos en 2024 se presentan en la casilla inferior de la tabla):

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>-Bellos, David. <i>Is That a Fish in Your Ear?</i> (Faber &amp; Faber, 2011). <i>Un pez en la higuera: una historia fabulosa de la traducción</i>, trad. Vicente Campos González (Ariel, 2012).</li><li>-Briggs, Kate. <i>This Little Art</i> (Fitzcarraldo, 2017). <i>Este pequeño arte</i>, trad. Rubén Martín Giráldez (Jekyll &amp; Jill, 2020).</li><li>-Calvo, Javier. <i>El fantasma en el libro</i> (Seix Barral, 2016).</li><li>-Pérez de Villar, Amelia. <i>Los enemigos del traductor. Elogio y vituperio del oficio</i> (Fórcola, 2019).</li></ul> |
|--|

-Pujol Cruells, Adrià y Martín Giráldez, Rubén. <i>El fill del corrector / Arre, arre, corrector</i> (Hurtado & Ortega, 2018)
-Rebón, Marta. <i>En la ciudad líquida</i> (Caballo de Troya, 2017).
-Polizzotti, Mark. <i>Sympathy for the Traitor</i> (MIT Press, 2018). <i>Simpatía por el traidor</i> , trad. Íñigo García Ureta (Trama, 2020)
-Gansel, Mireille. <i>Traduire comme transhumer</i> (Éditions Calligrammes, 2012). <i>Traducir como trashumar</i> , trad. Ariel Dilon (Galaxia Gutenberg, 2023).
-Barrios, Nuria. <i>La impostora</i> (Páginas de espuma, 2022).
-Fortea, Carlos. <i>El texto interminable</i> (Guillermo Escolar, 2022).

Este ejercicio valía un 10 % de la nota final en ambas asignaturas. Presenté en clase los libros y les di libertad de elección.

En la asignatura de primero (UPO), 5 eligieron el de Bellos, 57 el de Calvo, 3 el de Pérez de Villar, 1 el de Pujol y Martín y 8 el de Rebón. La reseña la entregaron 7 hombres y 67 mujeres. Es decir, de una lista paritaria, eligieron en un 85,14 % libros escritos por hombres.

En la asignatura de cuarto (UCM), 2 eligieron el de Bellos, 1 el de Briggs, 1 el de Polizzotti, 1 el de Pujol y Martín, 1 el de Pérez de Villar, 4 el de Calvo, 11 el de Barrios y 12 el de Fortea (he de decir que Fortea a muchas les había dado clases). La reseña la entregaron 5 hombres y 28 mujeres. Es decir, de una lista paritaria, eligieron en un 61 % libros escritos por hombres.

Ninguno de los hombres de ambas clases (12 en total) eligió un libro escrito por una mujer.

Todos estos datos son especialmente llamativos si tenemos en cuenta que son clases muy feminizadas y sensibles a las cuestiones de género, como ya hemos visto. Para concienciarlas de sus propios sesgos, comparto con ellas los datos el primer día de clase en el caso de las encuestas y el último día en el caso de las reseñas.

### 3. La perspectiva de género en los trabajos de fin de grado de TEI

Como hemos visto, aunque en cuarto sigan patentes, los sesgos de género del estudiantado se suavizan a lo largo de su carrera. Como otras investigadoras han notado, la perspectiva de género no solo viene recomendada desde las normativas o instancias superiores, sino que en muchas ocasiones son las estudiantes las que la demandan:

En los últimos diez años, se constata un marcado interés del estudiantado por profundizar sus conocimientos en materia de traducción, género y feminismos en la etapa final de la formación de grado. En efecto, en este periodo, he dirigido los trabajos finales de dieciséis estudiantes que optaron por hacer sus Prácticas en Traducción en el área literaria. Este número equivale a un setenta por ciento del total de los trabajos que corresponden a esta orientación. De esos trabajos, un setenta y cinco por ciento se inscribe directamente en el área de la traducción con conciencia de género y un veinte por ciento aborda el problema del heterolingüismo en la traducción de textos literarios que defienden una perspectiva feminista (Spoturno 2024: 175).

Esto es también habitual en la universidad española. Zaragoza (2024) ofrece un listado de TFG y TFM de traducción con perspectiva de

género defendidos en los últimos años en la Universidad de Valencia y Míguez afirma que «la proliferación de trabajos de fin de grado y máster sobre la traducción de lenguaje no binario en los últimos años [...] demuestra que este es un campo de estudio en constante evolución y de interés para las nuevas generaciones de la investigación en el ámbito de la traducción» (2022: 116-117). Como se verá a continuación, la asignatura de TFG, en ocasiones tan denostada, puede ser una buena herramienta para incorporar la perspectiva de género.

En la UPO, los tutores ofrecen sus líneas de investigación, en ocasiones muy concretas (no son pocos los que ofrecen traducción feminista o con perspectiva de género); y las estudiantes son las que eligen listando sus preferencias, según el tutor y la combinación lingüística. Los tutores se asignan automáticamente por nota de corte, teniendo en cuenta la selección previa del estudiantado.

Así, en todos los grados con TEI de la UPO, de los 193 TFG defendidos en el curso 2019/2020, 15 abordaron la traducción feminista o con perspectiva de género de manera explícita en el título y 23 de manera implícita o circunstancial (es decir, un 19,69 % tiene perspectiva de género implícita o explícita). En el curso 2020/2021, de 207, los títulos de 16 explicitan la perspectiva de género y 11 lo hacen de manera implícita (13,04 % en total). En el curso 2021/2022, de los 162 defendidos, 23 abordan el género explícitamente y 13 de manera implícita en el título (22,22 % en total). Y en el curso 2022/2023, de 184 TFG defendidos, 18 abordan el género de manera directa y 18 lo abordan de manera indirecta en el título (19,56 % en total)<sup>3</sup>.

Además, la UPO fomenta incorporar explícitamente la perspectiva de género en los TFG a través del Premio al mejor Trabajo Fin de Grado y Fin de Máster en Estudios de Género e Igualdad de la UPO, organizado por la Unidad de Políticas Sociales, Igualdad y Cultura desde 2019, con cinco ediciones en su haber. Si se analiza el histórico, se comprueba que un gran porcentaje de TFG y TFM de traducción de la UPO, todos escritos por mujeres<sup>4</sup>, ganan o quedan finalistas de este premio (con 4 premios y menciones de las 12 otorgadas hasta la fecha):

- Accésit (II Edición). María Gamero Hidalgo: *La erótica prohibida de Justine del Marqués de Sade. Estrategias traductológicas para evitar la censura*.
- Premio al TFG (III Edición). Trinidad Díaz Sánchez: *Cuatro caras del feminismo negro estadounidense: legado terminológico y deuda con todo un movimiento*.

---

<sup>3</sup> Aunque los datos pueden consultarse en el histórico de trabajos de fin de grado de la web de la Facultad de Humanidades de la UPO (véase <https://www.upo.es/facultad-humanidades/es/estudiantes/trabajo-fin-de-grado/historico-de-trabajos-fin-de-grado/>), agradezco a Elena Sánchez Orta y Carmen Velasco Montiel que me hayan facilitado los datos actualizados, que no estaban aún disponibles durante la redacción de este trabajo.

<sup>4</sup> Lamentablemente, no tenemos datos desagregados por sexos y ese estudio excedería las limitaciones de este trabajo, pero sería interesante comprobar si, como ocurre con este premio, son mayoría las mujeres estudiantes que hacen TFG o TFM con perspectiva de género en los grados de TEI y, del mismo modo, conocer los porcentajes desagregados por género de tutores y tutoras de los TFG o TFM que incluyan explícita o implícitamente la perspectiva de género.

- Accésit (III Edición). Trinidad Gordon Hidalgo: *Análisis comparativo desde la perspectiva feminista de dos traducciones al español de la obra A Room of One's Own, de Virginia Woolf*.
- Premio al TFG (IV Edición). Marina León Jiménez: *La mujer intérprete en la guerra civil española a través de las memorias de Elizaveta Parshina: un estudio historicista, analítico-descriptivo e interpretativo basado en corpus*.

En la UCM, en cambio, los tutores ofrecen sus temas de investigación conforme a las líneas que aparecen en la normativa, muy genéricas (se corresponden más con las asignaturas como Traducción literaria, Traducción audiovisual, etc., que con perspectivas científicas concretas); las estudiantes solicitan tutores de TFG y temas y la comisión de TFG, teniendo en cuenta sus intereses, intenta asignar siempre o un tema o un tutor de los solicitados.

De los 65 TFG defendidos en el grado de TEI de la UCM en el curso 2019/2020, solo 4 explicitan una perspectiva de género o feminista y 2 abordan el tema de manera implícita o circunstancial; es decir, en total, solo un 9,23 % visibiliza en mayor o menor medida el tratamiento del género en su título. En 2020/2021, de 63 TFG, 3 explicitan la perspectiva de género y 4 la abordan de manera indirecta en sus títulos (11,11 %). En 2021/2022, de 59, 3 y 3, respectivamente (10,17 %); y en 2022/2023, de 63, solo 1 explicita y 3 abordan la perspectiva de género de manera indirecta, al tratarse de análisis o traducciones de textos feministas (6,35 %).

Esto demuestra la necesidad de ofrecer líneas concretas de traducción feminista o con perspectiva de género y de fomentar la investigación con esta perspectiva a través de las áreas correspondientes, ya sean mediante premios específicos o publicaciones.

Por último, una advertencia que en el caso de las dos universidades que me ocupan no he podido constatar: Bengoechea (2014) señala varios casos de posibles brechas y sesgos de género en las defensas de TFG de los grados de traducción y lenguas extranjeras, tanto en la exposición oral, debido a los roles de género aprendidos, como en la evaluación de los tribunales, que resultan en un mayor porcentaje de sobresalientes entre los estudiantes hombres, pese a ser una minoría en el aula.

#### **4. El género como problema en el aula de TEI**

##### **4.1. Simulacro de negociación de un encargo real**

Como señala Francí (2020), la capacidad negociadora de las traductoras en materia de tarifas y cumplimiento de sus derechos de autoría y las obligaciones contractuales que señala la Ley de Propiedad Intelectual española es menor que la capacidad de los hombres, lo que desemboca en una brecha de género salarial evidente y en un empeoramiento de las condiciones de las traductoras, especialmente las más jóvenes y nóveles.

Para abordar esta problemática en el aula y dotar de herramientas de negociación a las futuras traductoras, desarrollé un ejercicio para la asignatura Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1 Inglés–A (UCM). Tras un taller con las estudiantes de cuarto sobre mundo editorial, propiedad intelectual, condiciones, tarifas y contratos impartido por cinco docentes de asignaturas de traducción editorial y literaria de la

UCM, que también son investigadores y traductores en activo, les propuse a las estudiantes de Traducción Editorial un ejercicio de clase voluntario para trabajar las competencias negociadoras con las editoriales y poner en práctica el conocimiento teórico sobre legislación en materia de derechos de autor y contratos editoriales que habían recibido en el taller.

El ejercicio consiste en un juego de rol situado para negociar las tarifas y las condiciones contractuales de un encargo de traducción editorial simulado. El ejercicio comienza cuando las estudiantes reciben un correo de un editor interpretado por mí (un hombre, para subrayar la influencia del género en los procesos de negociación), que, para rebajar la ansiedad que el intercambio de correos supone para las estudiantes, firma como Eddy Torzuelo. Este supuesto editor les envía un PDF con un libro en inglés libre de derechos y les pide un presupuesto de traducción al español y su disponibilidad. Las respuestas del editor cambian según la capacidad negociadora de cada una de las estudiantes. El editor despliega todas las artimañas posibles para aprovecharse de la jerarquía de poder y conseguir el máximo beneficio para la editorial, en detrimento de las traductoras. Una vez se llega a un acuerdo (o, como ocurre en ocasiones, se rompe la comunicación por diferencias insalvables), les escribo ya como docente, explicándoles si las condiciones negociadas están dentro de la legalidad y las tarifas en la media, según los datos de distintas asociaciones profesionales, y les revelo las estrategias desplegadas por el editor y exploramos mecanismos basados en la experiencia propia y la de otros colegas para poder desarticularlas sin romper la negociación.

Este ejercicio corresponde, junto con otros ejercicios voluntarios (cada estudiante puede elegir el que prefiera), al porcentaje de la nota de evaluación continua habitualmente reservado para la participación en clase. El motivo de no evaluar la participación en clase directamente atiende también a la perspectiva de género, puesto que, como señalan numerosos estudios (véanse, por ejemplo, Bengoechea 1993 para un repaso a la literatura sobre el tema y Jiménez Díaz 2010 para un estudio concreto de este fenómeno en las clases universitarias de idiomas), los estudiantes hombres, especialmente en carreras feminizadas, suelen interrumpir y acaparar más las intervenciones en clase que sus compañeras<sup>5</sup>.

#### **4.2 Los textos de trabajo y el género como problema de traducción**

Spoturno indica que empezó incorporando la perspectiva de género en sus clases «a través de la discusión y de la traducción de un artículo general» de temática feminista (2024: 166). Teniendo en cuenta que en traducción generalmente trabajamos con textos, este es un modo muy sencillo de incorporar la perspectiva de género. Utilizar textos que integren el género como temática puede servir tanto para entrenar la competencia específica de traducción como para fomentar «nuevas motivaciones en las estudiantes, despertar saberes y promover la investigación como medio emancipatorio» (Villanueva y Calderón 2019: 116-117).

---

<sup>5</sup> Este descubrimiento se lo debo a la profesora Rosario Moreno Soldevila.

Por tanto, más allá de la representación de las mujeres en la bibliografía de las asignaturas, debemos tener en cuenta también este aspecto cuando seleccionemos los textos de trabajo, es decir, los textos que se van a traducir o analizar para las clases prácticas, y si pueden contribuir a una reflexión traductológica feminista. Por ejemplo, con la selección de textos escritos por mujeres podemos contribuir desde el aula «a la recuperación, vía traducción, de textos de mujeres que han sido obviados, olvidados o silenciados» (Zaragoza 2024: 98).

Sin embargo, si en el aula solo hablamos de la perspectiva de género al traducir textos que abordan el género como temática específica, el estudiantado puede concluir que la traducción con perspectiva de género se ha de aplicar solo al trabajar con ese tipo de textos. Para evitar este equívoco, entre los textos que selecciono para traducir en las diferentes asignaturas de traducción que imparto, incluyo textos de otros temas, algunos *a priori* muy alejados del género, donde, no obstante, hay problemas de traducción relacionados con el género. A continuación, presentaré como ejemplo un texto trabajado en la asignatura de Traducción Editorial de la UCM (obligatoria de cuarto, en el par inglés-español).

El texto es un fragmento del libro *The Conscious Creative: Practical Ethics for Purposeful Work* (Ambrosia, 2020), de Kelly Small. Es, a grandes rasgos, un compendio de prácticas y consejos para trabajar en las industrias creativas con conciencia social, especialmente ecológica. Está escrito en primera persona: Small cuenta su experiencia y cómo lidia con sus contradicciones como publicista en una industria eminentemente capitalista. Pertenece al género ensayístico o no ficción y, además de referentes culturales, jerga y coloquialismos, abundan las expresiones y la terminología propia del campo de la publicidad.

La elección de este texto para trabajar la perspectiva de género está motivada por diversas razones. En primer lugar, es un texto que no pivota en torno al género, pese a incluir cuestiones de género: su público meta en inglés (y también en español, dado el encargo ficticio que se le ofrece a las estudiantes para que entiendan el contexto sociocultural que encarga su traducción) es gente interesada por la publicidad, sobre todo profesionales de la publicidad que se cuestionan su papel como publicistas con conciencia (ecológica y social) en un sistema capitalista. No obstante, aunque no trate el género como tema principal, sí lo aborda indirectamente, desde una perspectiva personal e interseccional.

En segundo lugar, es un texto escrito por una persona no binarie. Pero en inglés esto solo podemos saberlo si investigamos a la autora. En la edición original la única marca de la no binariedad de Kelly Small es un «they/them» en las solapas: el motivo es que no pretende ser un libro sobre qué supone ser una persona no binarie en el mundo de la publicidad y, por tanto, no se subraya esta condición (aunque tampoco se oculta). En el encargo editorial ficticio y en clase, cuando les propongo traducir el texto, no hago mención a la identidad de Kelly Small: solo presento el tema de la publicidad y las características propias de la tipología textual ensayística. Sí lo hago posteriormente, cuando corregimos en común las traducciones de las estudiantes, puesto que una de las intenciones del ejercicio es

ponerlas frente a sus propios sesgos, ya que gran parte de ellas (incluidas personas que se reconocen con pronombres no normativos o no binarios) dan por hecho acríticamente la identidad de género de Kelly Small y la traducen en femenino.

Por ejemplo, convierten «When I was a child» en «Cuando era niña». En esta primera frase suelo detener la exposición y preguntarles por qué han decidido usar «niña» y si ha sido un sesgo inconsciente o una decisión informada y si son conscientes de las repercusiones éticas de sus traducciones (y también laborales, en caso de que hubiera una cláusula contractual entre la editorial española y Kelly Small que exigiera el respeto de la identidad de género de Small). También valoramos las repercusiones sociales y éticas y las ventajas e inconvenientes de otras opciones de traducción de la identidad no binaria de Small en español como el uso de fórmulas no marcadas como «En mi infancia» o de opciones más visibles como la -e, la -x o la arroba. Como señala Martínez-Carrasco (2019: 50):

It is not just a matter of avoiding the androcentrism inherent in the prescriptive grammar of grammatically gendered languages like Spanish or French, but of understanding gender as culturally constructed through various socializing interactions; understanding the distinction between gender, sex, and sexuality; and understanding the consequences of cisgenderism, for instance, insofar as it delegitimizes people's own designations and perceptions of their bodies and genders.

## **5. Conclusiones**

Como hemos visto, dar clase en TEI supone hacerlo en un grado con un estudiantado muy feminizado y comprometido. No obstante, sigue reproduciendo, aunque sea inconscientemente, sesgos de géneros, tanto al elegir sus lecturas o referentes profesionales como al analizar textos o traducirlos. Esta constatación del sesgo y su exposición y abordaje en clase es el primer paso para poder tratar eficazmente las brechas y sesgos de género, conscientes o inconscientes, de estudiantado y profesorado. Para ello, en la estela de las contribuciones previas, he propuesto algunas acciones didácticas con perspectiva de género basadas en mi propia experiencia docente. No obstante, siguen siendo necesarias más propuestas didácticas y, especialmente, más estudios que confirmen si estas acciones funcionan.

La perspectiva de género en TEI puede incorporarse con asignaturas o módulos específicos, pero sobre todo ha de ser transversal a todo el grado y todas las asignaturas. Pese a que haya especializaciones, como la traducción audiovisual o la traducción literaria, en las que está más extendida, es menester seguir incluyéndola en el resto del grado, con especial atención a las asignaturas más tecnológicas y a las especializaciones consideradas tradicionalmente más «comerciales». Por ejemplo, se echan en falta más investigaciones o propuestas para incorporar la perspectiva de género en módulos y asignaturas de traducción automática (para que el estudiantado tenga conciencia de los sesgos de género de los algoritmos), traducción científica y técnica, traducción de software, terminología o interpretación, en todas sus modalidades. Como

indica la bibliografía, incluir la perspectiva de género en TEI es «feasible, viable, necessary and, above all, in line with the current global social and economic agenda» (De Marco 2024: 86). También conviene seguir ofreciendo formación para el profesorado en didácticas feministas o metodologías de investigación con perspectiva de género adaptadas a las particularidades de los Estudios en Traducción e Interpretación. Al fin y al cabo, si traducir es no dejar de aprender, enseñar a traducir debería ir, cuando menos, a la par.

### **Referencias bibliográficas**

Bengoechea Bartolomé, Mercedes. “Dominance and Sex: Two Independent Variables in the Analysis of Interruption”. *Pragmalingüística*, 1: 35-62, 1993.

Bengoechea Bartolomé, Mercedes. “Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo”. En III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación, Unidade de Igualdade, 9-35. Vigo: Universidade de Vigo, 2014.

Campos, Miguel Ángel. “Apuntes sobre el inglés jurídico, su traducción y el género en la enseñanza universitaria”. En *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente*, coordinado por José Daniel Álvarez Teruel, María Teresa Tortosa Ybáñez y Neus Pellín Buades, 836-850. Alicante: Universitat d'Alacant, Instituto de Ciencias de la Educación, 2015.

Campos, Miguel Ángel; Isabel Balteiro Fernández; José Ramón Calvo Ferrer; Carmen Guerrero Galán; Joaquín Pastor Pina; Pablo Pérez Contreras; Ana María Pérez Torregrosa. “Desarrollo de materiales para mejorar la conciencia de género en inglés jurídico y su traducción”. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-18*, coordinado por Rosabel Roig-Vila, 693-709. Alicante: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2018.

Castillo Bernal, María Pilar. “El enfoque de género en traducción y posesión científica y técnica alemán-español”. En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*, editado por Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, José Jesús Gázquez Linares y María del Carmen Pérez-Fuentes, 511-520. Madrid: Dykinson, 2021.

Castro, Olga. “La traducción feminista en la práctica del aula. Experiencia docente en el campo de los estudios culturales hispánicos”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 179-197, 2024.

Corrius, Montse; Marcella De Marco; y Eva Espasa. “Situating Learning and Situated Knowledge: Gender, Translating Audiovisual Adverts and Professional Responsibility”. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10, no. 1: 59-75, 2016. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154343>

Corrius, Montse; Eva Espasa; y Marcella De Marco. “Balancing Gender Awareness and Professional Priorities in Advertising and Audiovisual Translation. An

Overview”. En Traducir para la igualdad sexual, coordinado por José Santaemilia, 109-121. Granada: Comares, 2017.

De Marco, Marcella. “Gender Sensitisation through Course Design Thinking”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 83-91, 2024.

Domínguez-Serrano, Mónica y Marian Pérez-Bernal. Guía para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2023. [https://doi.org/10.46661/rio.20230504\\_1](https://doi.org/10.46661/rio.20230504_1)

Ergun, Emek y Olga Castro. “Pedagogies of Feminist Translation: Rethinking Difference and Commonality across Borders”. En *Feminist translation studies. Local and Transnational Perspectives*, editado por Olga Castro y Emek Ergun, 93-108. Londres/Nueva York: Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315679624-8>

Fernández Rodríguez, Áurea y Ana Luna Alonso. “Nós-Outras. Comportamentos e intervenções tradutivas. Uma revisão crítica permanente”. *Transfer*, XV, no. 1-2: 1-11, 2020.

Fernández, Fruela. “Assessing Masculine Domination in a Cultural Field: Women Translators and Book Translation Awards in Spain (1984-2012)”. *The Translator*, 20, no. 2: 162-177, 2014. <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.960649>

Fernández, Fruela. “De la profesionalización a la invisibilidad: las mujeres en el sector de la traducción editorial”. *TRANS*, 16: 49-64, 2012.

Flores Rubiales, Gloria. “Deconstruyendo la realidad con palabras. Integración del lenguaje inclusivo en los estudios de Traducción e Interpretación”. En *Investigación joven con perspectiva de género V*, editado por Clara Sainz de Baranda y Marian Blanco-Ruiz, 336-351. Madrid: Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid, 2020.

Flores Rubiales, Gloria. “El lenguaje en los estudios de traducción e interpretación: aproximación al escenario actual en las universidades españolas”. En *El discurso de la mujer en el ámbito profesional y social*, editado por Catalina Fuentes Rodríguez y Ester Brenes Peña, 171-190. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2023.

Francí Ventosa, Carmen. “La feminización del ejercicio profesional de la traducción editorial: entre la precariedad y el entusiasmo”. *Transfer*, XV, no. 1-2: 93-114, 2020.

Gómez González-Jover, Adelina; Irene Carratalá Puertas; María López Medel; Raquel Martínez Motos; Silvia Sánchez Ferre. “Implementación de la perspectiva de género en la traducción jurídica: actividades, materiales y recursos en el aula universitaria”. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*, coordinado por Rosabel Roig-Vila, 195-205. Alicante: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2020.

Gómez González-Jover, Adelina; Irene Carratalá Puertas; Raquel Martínez Motos; David Pérez Blázquez; Silvia Sánchez Ferre. “Retos de la traducción jurídica con conciencia de género”. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad*,

innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19, coordinado por Rosabel Roig-Vila, 2289-2039. Alicante: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2019.

Jiménez Díaz, Elsa. "Análisis del factor género y las estrategias conversacionales en el aula universitaria". *Alfinge*, 22: 143-164, 2010.

Krawczyk, Michał. "Are all Researchers Male? Gender Misattributions in Citations". *Scientometrics*, 110: 1397–1402, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2192-y>

Mangiron, Carme. "La perspectiva de gènere en la traducció de videojocs: presentació d'una experiència didáctica". *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 149-162, 2024.

Martínez Carrasco, Robert. "Social Action and Critical Consciousness in the Socialization of Translators-to-be: A Classroom Experience". En *Gender Approaches in the Translation Classroom*, editado por Marcella de Marco y Piero Toto, 45-61. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2_4)

Martínez Ojeda, Beatriz. "La igualdad de género como objetivo de desarrollo sostenible (ODS) y su integración en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la traducción literaria: el caso de Olympe de Gouges y su Déclaration". En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*, editado por Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, José Jesús Gázquez Linares y María del Carmen Pérez-Fuentes, 197-207. Madrid: Dykinson, 2021.

Martínez Pleguezuelos, Antonio J.; Carmen Gómez Pérez; David González-Iglesias González; Antonio Roales Ruiz; Laura González Fernández; M.<sup>a</sup> Rosario Martín Ruano; María Pérez López de Heredia; Iván Alejandro Villanueva Jordán. "Integración de la perspectiva de género en el aula de traducción: propuestas docentes para un enfoque inclusivo en traducción audiovisual". *Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente 2020*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2021. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4a18f2c0-1f6a-4f14-941f-13fe0f06f178>

Martínez Pleguezuelos, Antonio Jesús. "Reescritura y feminismo: retos y propuestas docentes". En *Contenidos docentes de vanguardia*, coordinado por Rocío Chao Fernández, Ana Amaro Agudo y Monia Rodorigo, 335-346. Barcelona: Gedisa, 2018.

Míguez Bóveda, Carla. "Perspectiva de género para todes. La necesidad de formación específica para traducir identidades no binarias a través del análisis de gender queer". *Asparkia*, 41: 115-137, 2022. <http://dx.doi.org/10.6035/asparkia.6070>

Montés, Antonia. "Teaching Gender Issues in Advertising Translation: The Case of University Marketing". En *Gender Approaches in the Translation Classroom*, editado por Marcella de Marco y Piero Toto, 63-82. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2_5)

Ogea Pozo, M.<sup>a</sup> Mar. “Fomentando la creatividad en el aula desde una perspectiva de género: la traducción audiovisual didáctica aplicada al videojuego Vona”. *Epos. Revista de filología*, 39: 186-210, 2023.

Ordóñez-López, Pilar. “Traductología: un espacio privilegiado para fomentar la toma de conciencia, de la perspectiva de género”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 105-120, 2024.

Reimóndez, María. “El enfoque feminista de la traducción e interpretación: una ventaja competitiva”. *Transfer*, XV, no. 1-2: 168-190, 2020.

Reverter, Sonia. “La perspectiva de género en la educación universitaria de grado”. En *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*, editado por Sonia Reverter, 9-25. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2022.

Rodríguez Muñoz, María Luisa y Carmen Expósito Castro. “El lenguaje inclusivo de género en el aula de traducción e interpretación para el desarrollo de la competencia traductora y la transferencia social y educativa”. *Epos. Revista de filología*, 39: 294-319, 2023.

Rodríguez-Muñoz, María Luisa. “La aplicación del enfoque de género en el aula de traducción intercultural a través del trasvase del arte protesta de Guerrilla Girls”. En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*, editado por Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, José Jesús Gázquez Linares y María del Carmen Pérez-Fuentes, 289-298. Madrid: Dykinson, 2021.

Romero, Lupe. “De la teoría a la práctica: reflexiones del alumnado en torno a la aplicación del enfoque feminista en la traducción audiovisual”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 135-147, 2024.

Sales Salvador, Dora. “Perspectiva de género en documentación aplicada a la traducción y la interpretación”. En *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*, editado por Sonia Reverter, 37-51. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2022.

Santaemilia, José. “Indirect Sexism in John Grisham’s *Sycamore Row* (2013): Unveiling Sexual Inequality Through a Gender-Committed Pedagogy in the Translation Classroom”. En *Gender Approaches in the Translation Classroom*, editado por Marcella de Marco y Piero Toto, 127-143. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2_8)

Santaemilia, José. “La traducción hoy en día: retrato de una profesión feminizada. Aspectos éticos y laborales”. *Transfer*, XV, no. 1-2: 207-232, 2020.

Spoturno, María Laura. “Traducción y conciencia de género. Experiencias en la clase de traducción literaria en una universidad pública de la Argentina”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 163-178, 2024. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.148>

Toledano Buendía, Carmen. “Integrating Gender Perspective in Interpreter Training: A Fundamental Requirement in Contexts of Gender Violence”. En *Gender*

Approaches in the Translation Classroom, editado por Marcella de Marco y Piero Toto, 167-187. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04390-2_10)

Universidad Complutense de Madrid. “¿Cómo conseguir una docencia más equitativa?”. SUPERA, 2021. <https://www.ucm.es/supera/recomendaciones-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia>

Vidal Claramonte, África. “De por qué no se puede traducir en femenino”. En Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción: volumen II de las actas de los VII Encuentros Complutenses en torno a la traducción, editado por Miguel Ángel Vega Cernuda y Rafael Martín-Gaitero, 229-232. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1999.

Villanueva Jordán, Iván y Silvia Calderón Díaz. “Enseñar a traducir mediante temas de género: Adaptación del diseño instruccional de un taller de iniciación a la traducción”. *MonTI*, 11: 109-129, 2019.

Zaragoza Ninet, Gora. “Analizar traducciones desde una perspectiva feminista: una propuesta metodológica”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 31: 93-104, 2024.

Zaragoza Ninet, Gora y Robert Martínez-Carrasco. “Miopía de género y pensamiento crítico en el grado de Traducción e Interpretación: percepciones del alumnado e implicaciones curriculares”. *Onomázein*, 57: 01-20, 2022.

Zaragoza Ninet, Gora y Alicia Ricart Vayá. “Raising Gender Awareness in Translation through AVT and Advertising”. *Sendebar*, 31: 419-436, 2020. <http://dx.doi.org/10.30827/sendebar.v31i0.13600>



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## Educación inclusiva y perspectiva de género en las aulas de ELE: una propuesta de análisis de materiales

Inclusive education and gender perspective in ELE classrooms: a proposal for material analysis

**Natalia Muñoz Maya**

*Universidad de Sevilla*

natalimu9@gmail.com

Fecha de recepción: 15/06/2024      Fecha de evaluación: 24/06/2024

Fecha de aceptación: 12/08/2024

### Resumen:

Este trabajo ofrece una propuesta de análisis de manuales con perspectiva de género, aplicable a los materiales didácticos de español como lengua extranjera (ELE). Partiendo de los principios de la educación inclusiva, promovida por distintos organismos internacionales y teniendo como base mi experiencia personal como profesora de español en China, se ofrece una aplicación de este esquema de análisis al manual de ELE más utilizado en el país asiático, el *Español moderno*, manual publicado por la editorial Shangwu.

**Palabras clave:** didáctica, español, manuales, perspectiva de género, China

### Abstract:

This paper offers a proposal for analyzing manuals from a gender perspective, applicable to teaching materials for Spanish as a Foreign Language (ELE). Based on the principles of inclusive education promoted by various international organizations and drawing on my personal experience as a Spanish teacher in China, an application of this analysis scheme is provided for the most widely used ELE manual in the Asian country, *Español moderno*, published by Shangwu Publishing House.

**Key words:** didactics, Spanish, manuals, gender perspective, China

### Introducción

Cada año es mayor el número de personas que se interesan en aprender lenguas extranjeras y, concretamente, español. Según el conocido informe *El español: una lengua viva* que publica cada año el

Instituto Cervantes, se estima que más de 23 millones de personas lo estudian como lengua extranjera. Este aumento ha traído consigo también el interés creciente por parte del profesorado en este ámbito y la proliferación de materiales didácticos de todo tipo de formatos y características. Este trabajo se propone, desde mi experiencia personal como profesora de español en una universidad en China, ofrecer una propuesta de análisis de materiales de ELE desde la perspectiva de género.

El panorama del estudio del español en China se presenta completamente diferente al que puede darse en Europa, pues el hecho de que el chino sea una lengua no perteneciente a la familia de las lenguas romances cambia completamente la manera de abordar las sesiones, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se ha de tener en cuenta la distancia cultural que hay entre la sociedad china y las demás y su estilo y políticas educativas<sup>1</sup>. Por esta razón, aunque existen numerosos y variados recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), es difícil para el profesorado encontrar materiales que funcionen bien con alumnado sino hablante.

En esta recopilación de los recursos didácticos y bibliografía ya existente y en la elaboración de mis propios materiales, pude identificar que muchos de los manuales de ELE destinados a alumnado sino hablante se pueden localizar estereotipos de género y lenguaje poco inclusivo, por lo que se volvió una tarea necesaria la revisión de materiales que iba teniendo a mi disposición para preparar las clases, y así fue como nació este trabajo, que no es una propuesta de análisis únicamente aplicable a los recursos destinados a alumnado con el chino como lengua materna, sino más bien una justificación de la necesidad de revisar, desde la perspectiva de género, la ingente cantidad de recursos con los que contamos a la hora de enseñar español e intentar, desde nuestra posición como docentes, respetar los principios de la interculturalidad y la educación inclusiva.

## **1. Justificación**

El análisis, o, al menos la revisión de los materiales didácticos como paso previo a la impartición de cualquier curso de español como lengua extranjera (ELE en adelante), es una necesidad compartida por la mayoría de docentes del ámbito y un tema crucial y en constante evolución. Esta práctica nos permite comprobar la correspondencia entre nuestros recursos didácticos y los objetivos del curso, su adecuación al contexto lingüístico y

---

<sup>1</sup> Los métodos de ELE más recientes toman como enfoque metodológico el comunicativo, en el que se insta al alumnado a protagonizar el proceso de aprendizaje por medio de la expresión oral y el manejo de situaciones comunicativas, y en el que los contenidos gramaticales y léxicos se aprenden mediante la inducción, mientras que “la enseñanza en la República Popular China, se puede sintetizar, hasta ahora, en una palabra: estructuralismo, enseñanzas centradas en la adquisición de la lengua [...] haciendo uso de la memoria y carente de contextos verosímiles.” (Bega González, 2015: 229). También ha de tenerse en cuenta la distancia entre los sistemas lingüísticos chino y español y su repercusión en la temporalización de los cursos, en los que suele ser necesario más tiempo y ejercicios para cada lección.

cultural, el equilibrio en las destrezas o competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita), la detección de errores, la accesibilidad, la actualización, el enfoque metodológico, etcétera. En definitiva, el análisis de estos materiales y recursos didácticos puede mejorar la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, volviéndola más efectiva, adecuada y enriquecedora.

En los últimos años se han presentado numerosos trabajos<sup>2</sup> que han delimitado los parámetros de análisis más adecuados para revisar los materiales didácticos de español. Podemos encontrar una amplísima bibliografía que nos ofrece cuestionarios y descriptores que permiten la recopilación de los datos de los recursos didácticos. La mayoría de estas escalas, cuestionarios o plantillas, se concentran en los aspectos relacionados con los contenidos, las actividades, la presentación de la gramática o las muestras de lengua, pero con la inclusión en el panorama metodológico de los nuevos enfoques comunicativos y, por consecuencia, la introducción de nuevos conceptos como la competencia intercultural, han surgido, de manera progresiva, herramientas de análisis que se concentran, de forma exclusiva, en esta competencia, que el *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>3</sup> del Centro Virtual Cervantes define así:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Se puede detectar entonces, a partir de esta definición, una carencia importante en las diferentes herramientas de análisis de manuales de ELE que ha ido ofreciendo la literatura científica precedente. Entendiendo que el alumnado debe desenvolverse con soltura en las sociedades actuales y que para ello es necesario que comprenda y respete las comunidades, es imprescindible incluir la perspectiva de género en el ejercicio docente y realizar el análisis de los materiales teniendo en cuenta también esta categoría. La interrelación y aplicación de la competencia intercultural y la perspectiva de género es crucial para una educación inclusiva, justa y equitativa. Así, siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes<sup>4</sup>:

---

<sup>2</sup> Se destacan, entre otras, las propuestas de M<sup>a</sup> Carmen Fernández López, Yang Tiedong, Joseba Ezeiza, Raimundo Ezquerro, Manuel Jesús Fuentes y Miguel Bega, que aparecen referenciadas en la bibliografía de este trabajo.

<sup>3</sup> Este diccionario recopila toda la terminología relacionada con el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

<sup>4</sup> Fue una obra publicada en 2006 por el Instituto Cervantes, que tuvo como base las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia, adaptando estas recomendaciones a la enseñanza de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes, pero que hoy constituye una de las herramientas más útiles para el profesorado de español en general y para las editoriales que se dedican a elaborar manuales de ELE.

La elección y el análisis crítico de materiales didácticos en la enseñanza de español como lengua extranjera son fundamentales para asegurar que estos no solo sean adecuados para los objetivos de aprendizaje, sino que también reflejen una representación equilibrada de la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante, facilitando así una enseñanza más inclusiva y efectiva (Plan Curricular del Instituto Cervantes).

Es crucial, entonces, ofrecer al alumnado materiales y recursos didácticos que se correspondan con las diferentes realidades sociales y culturales en las que vivimos, respetando así los principios de la educación inclusiva, pues la enseñanza y el aprendizaje de lenguas están intrínsecamente ligados a contextos culturales y sociales, que reflejan y reproducen valores e ideologías. Así, a través de la inclusión de la perspectiva de género en nuestro análisis de materiales, y de nuestra elección de recursos didácticos que la incorporen, no solo evitaremos que se perpetúen usos sexistas del lenguaje o estereotipos de género, sino que estaremos promoviendo una visión más justa e inclusiva de la realidad, pues, tal y como indican organismos internacionales como la Unesco<sup>5</sup>, integrar la perspectiva de género en los recursos educativos es esencial para promover la equidad y asegurar que todos los estudiantes se sientan representados y respetados en su proceso de aprendizaje.

## **2. Una propuesta de análisis desde la perspectiva de género para garantizar la educación inclusiva**

El uso, en las aulas, de materiales didácticos que sigan los principios de la interculturalidad, la educación inclusiva y la perspectiva de género es un deber educativo. El lenguaje no solo construye la realidad, sino que modula la manera en la que percibimos el mundo y organizamos nuestras ideas, y, por tanto, los libros de texto sobre enseñanza de español como lengua extranjera, “no son meras fuentes de información; actúan como agentes de socialización, ayudando a formar la visión del mundo de los estudiantes al integrar contenidos que reflejan y, a menudo, perpetúan los valores y creencias dominantes de la sociedad” (Sleeter y Grant, 2007: 166). El profesorado no debe centrarse únicamente en la transmisión de estructuras gramaticales, sino que debe promover una comprensión más holística del uso de la lengua y revisar las imágenes que se proyectan a través de ella, y, para ello, se vuelve fundamental el análisis de los materiales que tenemos a nuestra disposición.

Se propone en este trabajo un modelo de análisis aplicable a los manuales de español como lengua extranjera, considerando en él la interseccionalidad de las categorías de género, clase y raza, ya que diferentes organismos internacionales reconocen la importancia de emprender la educación inclusiva con esta perspectiva, así,

---

<sup>5</sup> Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

la educación inclusiva debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas, con especial atención a aquellos que son marginados por razones de género, raza o situación económica. Es crucial para crear sociedades más equitativas y justas (Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4, 2015: 8)

También se incluirá como un parámetro de análisis la perspectiva panhispánica, pues consideramos que ofrecer una versión completa de la lengua española, no considerándola patrimonio de un único país, responde a los principios de la educación inclusiva y la interculturalidad. Se vuelve entonces necesario atender a la información cultural (el tiempo de ocio en esos lugares, sus bailes y comidas típicas, su bandera y gentilicio, etc.) que se ofrece en los manuales, haciendo hincapié en si se tienen o no en cuenta, y en qué medida, los 21 países donde el español es lengua oficial, analizando las variantes lingüísticas mayoritarias y la inclusión de contenido léxico variado. También la presencia o no de información sobre esta pluralidad, así como si las actividades y muestras de lengua promueven la reflexión en torno a la cuestión panhispánica.

Desde la perspectiva de género, se analizarán los diferentes estereotipos que se proyectan en las imágenes y en los textos de los manuales, donde frecuentemente las mujeres aparecen representadas, si son adultas, como esposas o madres, casi siempre relegadas al cuidado del hogar y los hijos y a trabajos del ámbito de la docencia, mientras que ellos ocupan cargos de responsabilidad, o que implican valentía o coraje. Si son niñas, en general, aparecen como personas tímidas y pasivas, mientras que los niños son representados como sujetos más valientes y resolutivos. Se tendrá en cuenta la presencia o no de mujeres que han desempeñado papeles significativos en la historia, así como el número de autoras que aparezcan en los textos literarios del manual (si los hubiera). Se contabilizarán las apariciones de personajes masculinos y femeninos en fotografías o ilustraciones. La presencia y ausencia de mujeres es un punto fundamental en el análisis, pues

los libros de texto no son simplemente compilaciones neutrales de conocimiento; son artefactos culturales que legitiman y transmiten las creencias y valores culturales dominantes, al mismo tiempo que marginan y excluyen otras perspectivas (Apple, 2004: 41).

Otro de los aspectos para tener en cuenta es el uso del lenguaje en los materiales y si este va acorde con los principios de la educación inclusiva. El uso del lenguaje inclusivo, además de ampliar las competencias lingüísticas del alumnado, es la mejor elección, la más justa y eficaz, para promover, desde la propia lengua, la igualdad, y tratar de superar así los prejuicios y estereotipos de género. Pese a la polémica que suscita esta elección y las diferentes opiniones al respecto, tomaremos aquí en consideración las bases de la Organización de las Naciones Unidas, que advierte que,

Si bien el uso del masculino como forma generalizadora para referirse a mujeres y hombres ha sido la norma prescrita por la tradición académica y las instituciones que reglamentan la gramática del idioma castellano como elemento fundamental de la comunicación, las transformaciones sociopolíticas y culturales de los últimos años reclaman el uso del femenino sobre una base de igualdad con el masculino, como un reflejo mismo de la lucha por alcanzar la igualdad de género en todos los aspectos de la sociedad. Por otra parte, dado que el idioma castellano reconoce al género femenino en su vocabulario, no debería haber motivo, entonces, para omitirlo (*Guía para el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género*, 2019: 1).

Además de la Organización de las Naciones Unidas, otras instituciones relacionadas con el uso de lengua española y con el ámbito educativo, también promueven el uso del lenguaje inclusivo en la educación y han diseñado guías que ofrecen alternativas a los usos sexistas y discriminatorios que se han ido localizando en los recursos didácticos, y que son también aplicables a las muestras de lengua de otros ámbitos, como el administrativo o el jurídico. Algunas de estas instituciones son la Fundéu<sup>6</sup>, el Instituto de las Mujeres, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y multitud de universidades de España y Latinoamérica. Algunas de las propuestas más comunes del lenguaje inclusivo en español, casi todas reflejadas en las guías anteriormente mencionadas son:

- Uso de sustantivos genéricos, colectivos y epicenos en lugar de masculino genérico.
- Eliminación de artículos frente a sustantivos neutrales.
- Uso de expresiones impersonales en lugar del masculino cuando se quiera representar a un grupo mixto de personas.
- Uso de expresiones metonímicas y perífrasis.
- Desdoblamientos o alternativas gráficas.

Se contabilizarán las menciones en las muestras de texto y su forma, esto es, el uso de los pronombres personales de tercera persona en singular y plural de ambos géneros en ejemplos, explicaciones, diálogos, índices, etc. Se incluirán aquí los sustantivos y adjetivos utilizados para referirse específicamente a alguien. Tendremos en cuenta para el análisis el orden de mención cuando se haga referencia a ambos sexos (tío y tía) y la persona que interviene en primer lugar en los diálogos. No solo se analizará la presencia de sexismo en el lenguaje, sino también la presencia de estereotipos de género que se proyecten en los manuales. Así, se tendrán en cuenta también los sustantivos y adjetivos utilizados en las descripciones de personajes, el tipo de tareas que desempeña cada

---

<sup>6</sup> La Fundéu es una institución que, con el asesoramiento de la Real Academia Española, ofrece recomendaciones lingüísticas sobre el uso del español, resuelve dudas y proporciona recursos útiles para los hablantes, pero también para los profesionales del periodismo, personas que se dedican a la escritura y público general.

persona en los entornos laboral, social y doméstico/privado, y las actividades por las que muestran interés en su tiempo libre.

En esta propuesta de análisis de materiales se prestarán también atención, tal y como se entiende desde el concepto de educación inclusiva, a los diferentes esquemas familiares y las orientaciones sexuales, haciendo hincapié en la representación del colectivo LGBTIQA+, tanto en los textos, como en las imágenes o ilustraciones. Del mismo modo se contabilizará la presencia de personas racializadas o con diversidad funcional.

## **2.1. Justificación de los materiales empleados**

Dado que una de las motivaciones de este trabajo ha sido la elaboración de una guía de análisis que, como profesora de español en China, me permitiera prestar atención pormenorizada a los recursos didácticos que estaban disponibles para desempeñar mis tareas, se expondrá aquí la aplicación de este análisis al manual de español como lengua extranjera más usado en China, el *Español moderno*,

“la piedra angular de la enseñanza de español en la época moderna de China [...] cuya primera edición fue editada por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín entre 1962 y 1964, titulado como Español 《西班牙》. La segunda edición de este manual se publicó en 1985 por la misma editorial Shangwu” (Tiedong, 2013: 24).

En 2008 se imprimió una edición revisada, que actualmente sigue vigente, sobre todo, en niveles bajos (porque en esta el ritmo de enseñanza-aprendizaje es más lento) y la última edición, la de 2014, que será la que se analizará en este trabajo. Hay que tener en cuenta que, el hecho de que este manual esté editado en China cambia la configuración y la estructura de los contenidos, que no siguen, como en la mayoría de los manuales de ELE editados en España o Latinoamérica, los principios y recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia “que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (Marco Común Europeo de Referencia, 2002: 1), ni su concreción curricular en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Así, la organización en niveles no se corresponde con la del MCER (A,B,C), ni tampoco la organización de los contenidos, el orden de los mismos, o las metodologías empleadas.

Se prestará atención a los parámetros de análisis expuestos en el punto 2 de este trabajo, que quedarían recogidos así:

- Uso del lenguaje: ¿el lenguaje incluye, o excluye?, ¿se usan desdoblamientos u otras técnicas en la exposición del léxico?
- Número de intervenciones en las muestras de texto por parte de personajes masculinos y femeninos
- Orden de participación en diálogos: ¿quién comienza las conversaciones?
- Orden de mención cuando hay personajes de ambos sexos: ¿mamá y papá, o papá y mamá?

- Panhispanismo: ¿se tiene una perspectiva amplia de la lengua española? ¿se incluyen vocablos de diferentes variantes? ¿se introducen reflexiones en torno a este asunto?
- Usos erróneos o innecesarios de pronombres masculinos
- Nombrar a los personajes: ¿tienen nombre propio? ¿cómo son llamados por los demás?
- Presencia en las imágenes e ilustraciones: ¿aparecen representados por igual hombres y mujeres?
- Descripción física de los personajes en las imágenes e ilustraciones y el rol que desempeñan
- Roles y estereotipos de género en las imágenes e ilustraciones (ámbito laboral, familiar y social)
- Roles y estereotipos de género en los textos del manual (ámbito laboral, familiar y social)
- Representación de personajes pertenecientes al colectivo LGTBIQA+, racializados o con diversidad funcional

### **3. Análisis de los materiales**

Tras la aplicación de la propuesta de análisis que se presenta en este trabajo al manual de español como lengua extranjera *Español moderno*, se expondrán en los siguientes párrafos los resultados obtenidos. El orden de exposición de los datos seguirá el mismo que el de la lista de análisis, y se podrán consultar las imágenes extraídas en el Anexo 1 y los textos completos en el Anexo 2. Se indicarán las páginas de las que se han extraído las muestras textuales, que corresponden a la edición física del manual.

En los enunciados del manual hay desdoblamiento de género, por lo que es común encontrar frases como “Escuche la grabación y dialogue con un/na compañero/ra siguiendo los ejemplos” (p.13). También hay desdoblamiento en las listas de vocabulario. Están equilibradas, en número, las intervenciones en los diálogos, así como las primeras intervenciones en estos. En la mayoría de los casos en los que aparecen personajes masculinos y femeninos, se menciona primero al personaje masculino. Aparecen representados en el texto personajes que provienen de diferentes países hispanohablantes y se incluyen algunos aspectos socioculturales de los mismos, como las comidas o las danzas típicas, pero no se profundiza o se reflexiona en torno al panhispanismo, ni tampoco se incluye léxico correspondiente a las variedades de la lengua en estas zonas. Tampoco hay demasiado contenido sobre España, presentándose casi siempre como un ente homogéneo en todos los niveles.

En cuanto al uso del lenguaje, es mayoritario el uso del masculino en las frases de los ejemplos gramaticales, excepto cuando se trata de una explicación sobre el género de las palabras. Hay usos erróneos de los pronombres masculinos que aportan sexismo de manera innecesaria, como en “pues tenemos varios: tres hombres y cuatro mujeres. Cada uno se encarga de una asignatura [...] ¿cómo son ellos? Pues todos trabajan mucho” (p. 19), “¿son ellos profesores de instituto?” (p. 44), “¿en qué universidad estudian ellos?” (p.73). Además de que no son usos naturales

en español y de que en todos los casos se refiere a un grupo mixto de personas, el uso del pronombre es innecesario, ya que la flexión verbal lleva implícito el número. Entendemos que la intención es que el alumnado haga hincapié en la relación de los sujetos con la flexión verbal, pero, estas muestras de lengua no son las más adecuadas. En el primer ejemplo, además, se podría sustituir el término “profesores” por “docentes”.

Es interesante también prestar atención a cómo se nombran los personajes en función de su género. En muchas ocasiones se omite el nombre de los personajes femeninos, a los que conocemos solamente por la relación que tienen con el personaje masculino, como en “Luis y su novia” (p. 72), y en otros casos simplemente se les llama “señora”, como en el texto “¿Cuántos son en tu familia?” (p.35), en el que hay un diálogo entre José y “señora”. En otras ocasiones son nombradas por su profesión, como en la conversación entre la recepcionista, Joaquín y Pilar (p. 116), y, en otras, haciendo referencia a su edad, como en el texto “Una señora longeva” (p. 202), de la que no sabemos su nombre, solamente sabemos que es “la anciana”. Más adelante, en otro texto, “La bisabuela conversa con las visitantes”, aparece nombrada por su relación familiar. No solo hay que prestar atención a cómo aparecen nombrados los personajes, sino también a cómo son apelados por los demás personajes. De este modo, para ellas, la fórmula más común en ámbitos laborales es la de “señorita” (p.133, p. 150), mientras que, en el caso de los personajes masculinos, aparece “señor gerente” (p.133), pero nunca “señora secretaria”

En cuanto al análisis de las imágenes e ilustraciones, se ha observado una presencia equilibrada de personajes masculinos (92) y femeninos (90), aunque los roles representados en ellas responden, de manera muy clara, a estereotipos de género. Los personajes femeninos aparecen, la mayoría de las veces, con vestimenta y calzado tradicionalmente asociada a este género, como los zapatos de tacón, pantalones cortos, las faldas y vestidos (incluso en contextos donde no es común llevar estos atuendos) y las camisetas de tirantes y palabra de honor. Sin embargo, los personajes masculinos aparecen con más frecuencia con ropa elegante como trajes de chaqueta o camisas, acompañados por complementos como maletines de trabajo o corbatas. En cuanto a las profesiones que aparecen desempeñando en las ilustraciones, para los personajes masculinos están reservadas las posiciones laborales que han ocupado tradicionalmente los hombres: la de conferenciante, cirujano, o botones; los personajes femeninos, por otro lado, se ocupan de profesiones más relacionadas con el cuidado y el servicio: son limpiadoras o recepcionistas de hotel, dependientas de ropa, bibliotecarias, o profesoras. No se encuentran en las ilustraciones los modelos de familia que difieran del tradicional, ni personajes con diversidad funcional, o que pertenezcan al colectivo LGTBIQA+. Aparece un personaje femenino racializado. Estos estereotipos de género no solo están presentes en las imágenes e ilustraciones, sino también en los textos, ejemplos y explicaciones gramaticales del manual. Así, los oficios de médico y gerente siempre aparecen ejercidos por un personaje masculino, mientras que los de secretaria o bibliotecaria siempre se adjudican a personajes femeninos.

La docencia se reparte entre los dos sexos, aunque ellos casi siempre son profesores de universidad, mientras que ellas lo son en pequeños colegios.

Se le asignan de igual modo a los personajes femeninos, directa o indirectamente, las tareas que tienen que ver con el cuidado del hogar, ya sea la limpieza o la compra de alimentos, así, por ejemplo, encontramos un texto titulado "Limpieza" (p. 84), en el que la protagonista, Beatriz, ha hecho una fiesta en casa y esta se ha quedado muy sucia y desarreglada. Recoge y limpia y se siente muy bien y, cuando termina, se sienta a leer. Este texto, que introduce la unidad, viene acompañado con algunos ejemplos para poner en práctica el uso de "cuando" como introductor de oraciones subordinadas de tiempo. Pese a que en el texto introductorio no hay ningún personaje masculino, los ejemplos que se proponen para ejemplificar la regla gramatical son: "Cuando la casa está sucia, Beatriz la limpia" y, seguidamente, "A Luis le gusta leer novelas cuando descansa" (p. 89). En otro fragmento (p. 177), Luisa llama por teléfono a su padre y le pregunta si él y su madre están en casa, a lo que el padre responde: "Yo veo la televisión y tu mamá hace la limpieza". El cuidado del hogar por parte de las mujeres es motivo de alegría, orgullo y algo que pasa de generación en generación, así, en el texto titulado "Madre e hija" (p. 263), vemos a una madre preocupada por el desorden y la suciedad de la casa y a una hija que, sin necesidad de recibir ninguna orden, ya ha realizado todas las tareas del hogar y pretende además sorprender a su madre con una nueva receta. Ninguna de estas situaciones las vemos en protagonizadas por personajes masculinos. Otra de las responsabilidades del hogar que aparece asignada a los personajes femeninos es la compra: en el texto "Encargo por teléfono" (p. 151), la madre de Ángel lo llama para pedirle que compre algunos alimentos que faltan en casa y al final, añade "el periódico de hoy para tu padre. Tráeselo". Se desprende así la misma idea que en el texto "Limpieza" que se ha comentado anteriormente: las mujeres se encargan del cuidado del hogar y los hombres, de la cultura y la información. En todo el manual, la responsabilidad del hogar recae sobre las mujeres y las madres: "Mamá, te recuerdo que en casa ya no tenemos ni pan, ni arroz, ni leche, ni yogur, ni aceite" (p. 162), también, sobre las madres, recae el cuidado de los hijos, también a distancia: "Jaime, estos días hace bastante frío. Abriga bien a la niña al llevarla al colegio" (p. 152).

En los momentos de ocio o celebración, hay también diferencias significativas en las representaciones de los dos sexos. En la Unidad 5, el texto "Te invito a cenar" (p.66) presenta a dos chicos que van a ir a un restaurante a celebrar el cumpleaños de uno de ellos, mientras que, en la página siguiente, aparece el texto "Yolanda cumple diecinueve años" (p. 67) y la situación cambia por completo: es un día estresante para la chica, que tiene que madrugar para ayudar a su madre, que ya está en la cocina, a preparar la comida de la celebración de cumpleaños, que será en su casa. De nuevo, los personajes femeninos parecen más relegados al ámbito doméstico, en el que, con mucho estrés preparan todo para que esté al nivel de perfección que se espera de ellas, mientras que ellos salen a comer fuera, en un tono desenfadado y festivo: "No vamos a celebrar un cumpleaños sin vino, ¿pedimos una botella?" (p. 67). Cuando aparecen

mujeres en el ámbito público, muchas veces parece que tienen que ser custodiadas por sus maridos. Así, en el texto “La recepción del hotel” (p. 116) aparece Pilar, que no encuentra su maleta y exclama: “¡Mi maleta! ¿Dónde está mi maleta?”, a lo que su marido responde “No grites, mujer.” Este paternalismo hacia las mujeres, unido a los clásicos estereotipos que se tienen sobre nuestro género, está también presente en el texto “No hagas eso”, en el que se dan recomendaciones sobre cómo actuar en determinadas situaciones en los países de habla hispana. Algunas de estas recomendaciones son: “A una chica no le preguntes si está casada o si tiene novio [...] si conoces a una mujer con aspecto de tener más de veinticinco años, nunca le hagas esta pregunta: ¿qué edad tiene?” (p. 184).

No hay muestras en los textos de otros esquemas amorosos que distintos al de la heterosexualidad, que se asume siempre, esto es, los personajes, en el caso de que tengan pareja, será del sexo opuesto, “¿son novios Manolo y Susana?” (p.11). También es nula la representación de personas con diversidad funcional.

#### **4. Conclusiones**

Este primer análisis desde la perspectiva de género al volumen más utilizado en China para la enseñanza de ELE nos permite extraer conclusiones valiosas que pueden mejorar a gran escala la experiencia docente y contribuir a la justicia cultural. A través del análisis de las representaciones femeninas en textos e imágenes y el uso del lenguaje, se observa cómo los estereotipos de género que sitúan a las mujeres en el ámbito familiar, relegadas al cuidado del hogar y los hijos, o, en el ámbito profesional, representadas en puestos de menor responsabilidad que los personajes masculinos, son las imágenes predominantes y, en consecuencia, las que se siguen perpetuando a través del uso de este manual.

Nuestra labor como docentes tiene que centrarse, en primer lugar, en adquirir una formación en estudios de género y educación inclusiva, para poder ser más exhaustivos con la elección de recursos y modificar aquellos contenidos que contribuyan a estereotipar, aun más, a la mitad de la sociedad. Es necesaria también la renovación de materiales didácticos dirigidos exclusivamente a alumnado sino hablante, ya que, como profesorado extranjero, podemos incorporar en las aulas otros recursos que abandonen esta óptica patriarcal y sexista, para introducir así materiales y muestras de lengua que representen la realidad de nuestra cultura. También es conveniente el análisis desde la perspectiva de los demás materiales que tenemos a nuestra disposición y de todo recurso didáctico que pensemos utilizar.

La inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria debe ser un imperativo para toda la comunidad educativa. Es necesario visibilizar a las mujeres en los programas educativos y llamar la atención cuando no estén presentes, así como eliminar el lenguaje sexista y las actividades o tareas que no estén libres de estereotipos de género. En las aulas de español como lengua extranjera, se debe fomentar la reflexión y la conciencia sobre la educación inclusiva, la equidad e igualdad de género

y la perspectiva panhispánica. En definitiva, debemos, como docentes de cualquier ámbito, cumplir con las indicaciones de los organismos internacionales que velan por los derechos de todas las personas.

### Referencias bibliográficas

- APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge, 2004.
- AA. VV. "Competencia intercultural". *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes, 2008.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)
- BEGA GONZÁLEZ, Michel. "Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". *Onomázein* 32 (diciembre de 2015): 227-238. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DONG, Yansheng y LIU, Jian. *Español Moderno* (Tomo 1) Beijing: Editorial Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras, 2014.
- EZEIZA RAMOS, Joseba. "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". *Marco ELE* 9, 2009.
- EZQUERRA, Raimundo. "Análisis de métodos para la enseñanza de español". *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* 11, 31-46, 1974.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, editado por J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 715-734. Madrid: SGEL, 2004.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen. "Análisis de manuales y materiales didácticos". *Manual del profesor de ELE*, editado por Cestero Mancera, Ana María y Penadés Martínez, Inmaculada, 693-729. Madrid: SGEL, 2017.
- FUENTES CALVO, Manuel Jesús. *Trabajo de Fin de Máster: Perspectiva de género en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Análisis de materiales y propuesta didáctica*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2022.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
- INSTITUTO CERVANTES. *El español: una lengua viva. Informe 2023*. Madrid, Instituto Cervantes, 2023.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm)
- NACIONES UNIDAS. *Guía para el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género*. Organización de las Naciones Unidas, 2019.  
<https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- SLEETER, Christine E. and GRANT, Carl A. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Wiley, 2007.
- TIEDONG, Yang. *Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes*. Universidad de Tecnología de Mongolia Interior, China, 2013.
- UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO, 2016.
- UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO, 2017.

## ANEXOS

### Anexo 1: fotografías e ilustraciones que ejemplifican los datos extraídos



### Anexo 2: textos

1. Limpieza, p. 84



## II. Limpieza

Beatriz acaba de tener una fiesta con sus amigos. Después de despedirse de los invitados, regresa a la sala y la encuentra muy sucia y desarreglada. No le gustan la suciedad ni el desorden. Entonces se pone a trabajar. Primero retira los platos, los vasos y las copas y los lleva a la cocina para lavarlos un poco más tarde. Luego recoge los libros, los periódicos y las revistas para ponerlos después en la estantería. Toma un trapo mojado y friega con él las mesas y las sillas. Cuando termina, coge una escoba y comienza a barrer. Por último, saca una fregona y la pasa por todo el suelo. Al verlo todo limpio y arreglado, dice: "¡Qué contenta me siento! Ahora puedo descansar."

Se sienta en el sofá. Saca una revista de la estantería y se pone a leer. Pero justo en este momento alguien llama a la puerta. Beatriz tiene que levantarse para ir a ver quién es.

### 2. Madre e hija, p. 263

## II. Madre e hija

(Por teléfono)

**Madre:** Amparo, es posible que me demore en hacer algunas compras. Temo que por esto se retrase la cena. ¿Hace falta que lleve algo ya preparado?

**Hija:** No es necesario. Más bien, trae pan, que ya no tenemos.

**Madre:** ¿Sabes? Quiero decirte una cosa: hoy, por salir rápido, dejé<sup>1</sup> la casa hecha una pocilga. Todo ha quedado<sup>2</sup> sucio y en desorden.

**Hija:** No te preocupes, mamá. Mira, para que estés tranquila, te digo que las camas ya están hechas; la sala, los dormitorios, los baños y la cocina están bien arreglados y relucientes. Además, la ropa, las sábanas y las toallas están lavadas y tendidas. Creo que ya están casi secas. Hasta la fregona, tanto tiempo estropeada, ya está reparada. Tengo una sorpresa para ti, pero pienso que es mejor que te lo diga ahora: voy a preparar un pescado bastante especial según una receta que acabo de aprender en la televisión. El pescado ya está aliñado. Mmm, ¡qué olor tan agradable! Imagínate el sabor que va a tener cuando esté cocinado. Ya te veo chupándote los dedos.

**Madre:** Gracias, hija. Eres un encanto. Hasta más tarde.

### 3. Encargo por teléfono, p. 151

## II. Encargo por teléfono

(Suena el celular de Ángel)

**Ángel:** Sí, mamá. Estoy en el supermercado. Quiero comprarme un nuevo par de zapatos.

**Madre:** Te llamo justo para hacerte algunos encargos.

**Ángel:** Dime lo que quieres.

**Madre:** Ve a la sección de alimentos y tráeme dos barras de pan, un kilo de arroz, una botella de aceite y...

**Ángel:** Sigue.

**Madre:** Espera y déjame pensar. Ah, ya no tenemos ni leche ni yogur ni queso ni mantequilla ni mermelada...

**Ángel:** ¡Un momento! ¿Cómo voy a recordar tantas cosas? Tengo que apuntarlas en mi móvil.

**Madre:** Pues apúntalas. Otra cosa: el periódico de hoy para tu padre. Tráeselo.

4. *Te invito a cenar*, p. 66

5-1

### I. Te invito a cenar

**Javier:** Buenas noches, Enrique. ¿Adónde vas con tanta prisa?  
**Enrique:** Voy a comprar algo y temo llegar tarde a la tienda. Cierra a esta hora.  
**Javier:** ¿Puedes hacerlo mañana? Hoy es mi cumpleaños. Quiero invitarte a cenar.  
**Enrique:** ¡Felicitaciones!  
**Javier:** Muchas gracias. Me alegra celebrar mis dieciocho años con un amigo. Y tú, ¿cuántos años tienes?  
**Enrique:** Diecinueve. Como ves, soy un poco mayor que tú.  
**Javier:** En realidad, casi somos de la misma edad. ¡Ya! Llegamos al restaurante. ¿Entramos?  
**Enrique:** Sí, ¿ves? Allá hay una mesa libre. ¿Nos sentamos allí?  
**Javier:** Me parece bien. Eh, camarero, la carta, por favor. Gracias. ¿Qué nos recomienda?  
**Camarero:** Mmm, tenemos una buena sopa de marisco.  
**Javier:** Entonces, pedimos una sopa de marisco. ¿Qué te parece, Enrique?  
**Enrique:** Me parece muy bien. Y de segundo, voy a pedir algo de carne.  
**Javier:** Y yo, pescado. ¿Pedimos también una ensalada de verduras para los dos?  
**Enrique:** Buena idea.  
**Camarero:** Y para beber, ¿qué quieren?

5. *Yolanda cumple diecinueve años*, p. 67

5-2

### II. Yolanda cumple diecinueve años

Hoy es el cumpleaños de Yolanda. Cumple diecinueve años. Para celebrarlo, invita a sus compañeros a almorzar en casa. Es un día de mucho trabajo para ella. A las nueve y media de la mañana empieza a ayudar a su madre en la cocina. A las once y cuarto, llegan los primeros invitados. Yolanda los recibe con mucha alegría. Ellos la felicitan. Yolanda, muy feliz, los lleva a la sala y los presenta a sus padres. Como todavía es pronto para almorzar, los chicos se sientan y se ponen a charlar.

A la una y media, la madre invita a los amigos de Yolanda a sentarse a la mesa. Comienza el almuerzo. Hay muchos platos sabrosos. Todo el mundo levanta su copa para brindar.

6. *La recepción de hotel*, p. 116

8-1

### I. En la recepción del hotel

(Recepción de un hotel. La recepcionista les entrega las llaves a los turistas y luego les dice)

**Recepcionista:** Buenos días a todos. Bienvenidos.  
**Joaquín y Pilar:** Gracias. ¿Queda algo pendiente?  
**Recepcionista:** No. Ya pueden subir a sus habitaciones.  
**Pilar:** ¡Mi maleta! ¿Dónde está mi maleta?  
**Joaquín:** No grites<sup>®</sup>, mujer. Mira al chico del carrito. Él se encarga de subirnos los equipajes. La tuya es roja, ¿verdad? Está junto a la mía, ahí, debajo de los maletines, las mochilas y los bolsos de los demás.  
**Recepcionista:** Perdón, señores, un momento. Aquí, en el mostrador, hay un libro y una revista. ¿Alguno de ustedes es el dueño?  
**Raquel:** El libro es mío. Oye, Ramón, ¿no es tuya la revista?  
**Ramón:** Sí, es mía. ¿Puedes pasármela? Gracias.  
**Joaquín:** ¿Quién sabe cuál es el número de nuestra habitación y en qué piso está?  
**Pilar:** El número de nuestra habitación es el 1863 y está en el piso 18. ¿Y la vuestra, Raquel?  
**Raquel:** La nuestra está en el piso 16. Lo sé porque el número de la habitación es el 1641.  
**Ramón:** ¡Qué pena no ser vecinos del mismo piso!

## 7. No hagas eso, p. 184

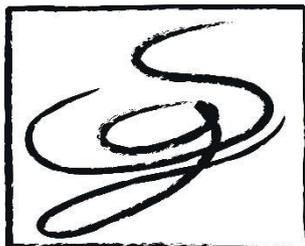
12-1

### I. No hagas eso

Los hábitos varían según la cultura de los pueblos. Comportamientos que se consideran normales en China, pueden resultar chocantes en otros países. Si quieres ir a España o a otros países de habla española; entonces lee con atención estos consejos:

- Si una persona todavía no es tu amigo de confianza, no le preguntes así, de buenas a primeras, cuál es su salario;
- A una chica no le preguntes si está casada o si tiene novio;
- Si conoces a una mujer con aspecto de tener más de veinticinco años, nunca le hagas esta pregunta: ¿Qué edad tiene?
- No telefones a nadie ni antes de las ocho de la mañana ni después de las once de la noche;
- Cuando alguien te elogia, diciendo, por ejemplo, que hablas bien español, no le digas: No, lo hablo muy mal. En vez de esto, dale las gracias, sencillamente;
- Si alguien te hace un regalo, no te limites a agradecerle; tienes que abrir el paquete enseguida y decir algo así como: ¡Qué bonito! Es usted muy amable;

Puedo darte muchos otros consejos más, pero, por el momento, creo que ya es suficiente. No los olvides. Y evita hacer lo que no debes.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## ***Las medias rojas:* sensibilización hacia la violencia machista en aulas de español en Albania**

***Las medias rojas:* raising awareness of sexist violence in Spanish  
classrooms in Albania**

**Paula Leronés Robles**

Universidad de Tirana  
paulalerones@gmail.com

Fecha de recepción: 28/05/2024      Fecha de evaluación: 03/06/2024  
Fecha de aceptación: 12/08/2024

### **Resumen:**

El presente artículo surge de la propia experiencia de la autora como profesora de español en un ambiente universitario en Tirana, en la República de Albania. El contacto directo con estudiantes jóvenes, mayormente mujeres, estudiantes de Filología Hispánica en la Universidad de Tirana, la capital, y el interés por conocer sus costumbres y tradiciones me llevó a realizar una propuesta didáctica basada en la conciencia de género dentro de la asignatura de Literatura Española. En primer lugar, este artículo da algunas pinceladas de la situación de violencia machista en Albania y del tipo de educación y alumnado que hay en la Universidad para entender el contexto donde se desarrolla la propuesta didáctica. Después, continuamos con la unidad que ofrece actividades de prelectura: una introducción a la vida y obra de Emilia Pardo Bazán y, la autora albanesa homóloga, Parashqevi Qiriazi y, por último, la lectura guiada sobre “Las medias rojas” de la autora española. Terminamos con actividades de poslectura basadas en la expresión escrita. La unidad no sólo trata el tema de la violencia contra las mujeres, sino que también pone de relieve y compara el trabajo literario de dos autoras de diferentes países con objetivos feministas comunes lo que resultó muy atractivo para el alumnado.

**Palabras clave:** Literatura, violencia de género, propuesta didáctica, español como lengua extranjera, Albania, mujeres autoras

**Abstract:** This article arises from the author's own experience as a Spanish teacher in a university environment in Tirana, the Republic of Albania. Direct contact with young students, mostly women, studying Hispanic Philology at the University of Tirana, the capital, and the interest in knowing their

customs and traditions led me to make a teaching proposal based on gender awareness within the subject of Spanish Literature. Firstly, this article gives some insights into the situation of gender-based violence in Albania and the type of education and students that exist at the University in order to understand the context where the teaching proposal is developed. Then, we continue with the unit that offers pre-reading activities: an introduction to the life and work of Emilia Pardo Bazán and, the Albanian author Parashqevi Qiriazi and, finally, the guided reading of “Las medias rojas” by the Spanish author. We finish with post-reading activities based on written expression. The unit not only addresses the issue of violence against women, but also highlights and compares the literary work of two authors from different countries with common feminist goals, which was very attractive to the students.

**Keywords:** Literature, sexist violence, didactic proposal, Spanish as a foreign language, Albania, women authors

### **Introducción**

Este artículo nace del desafío al que como lectora MAEC-AECID en la Universidad de Tirana, República de Albania, me he enfrentado en los últimos meses: enseñar literatura española a estudiantes albaneses de Filología Hispánica de segundo curso con un nivel desigual que varía desde el nivel básico hasta el intermedio.

Muchos son los artículos y trabajos que podemos encontrar sobre la importancia de la literatura en la clase de español como lengua extranjera; algunos a favor de su uso (ACQUARONI, 2007), otros en contra. Algunos autores limitan su inclusión única y exclusivamente a niveles avanzados (B2 en adelante), otros abogan por incluirla desde los niveles iniciales. Sea como fuere, lo que aquí pretendemos está lejos de resaltar el papel de la literatura dentro de la enseñanza de una segunda lengua sino, más bien, tratar la literatura española como objeto en sí misma aunque, eso sí, para aprendientes de español<sup>1</sup>.

Es obvio que la literatura no es solo un conjunto de obras escritas que podemos utilizar para mejorar la comprensión lectora en nuestra clase. La literatura, como forma de expresión artística y cultural, desempeña un papel fundamental en la construcción y transmisión de la identidad de una comunidad. A través de sus narrativas, poemas y dramas, los escritores no solo reflejan la realidad de sus sociedades, sino que también cuestionan, critican y reinterpretan las normas y valores culturales establecidos.

---

<sup>1</sup> Con respecto a este punto, nos gustaría destacar la idea que Sanz Pastor (s.f.: 353) transmite y en la que creemos y la cual tomamos como guía en nuestro quehacer diario: “Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano. Es aspirar al más alto nivel de comprensión y asumir que aprender es un modo de ser mejor, una perspectiva que parte de la base de que el ser humano es y está en los textos, y de que los textos son y están en el ser humano”. Esta idea, nos parece realmente pertinente a la hora de trabajar con Derechos Humanos y, por ende, con los Derechos de las Mujeres.

Es en este punto en el que queremos incidir. Con esta unidad didáctica pretendemos, no solo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino mejorar su conocimiento sobre la cultura hispana, y concretamente, la española y brindar una oportunidad a los estudiantes para repensar las normas sociales y culturales tanto de la cultura hispana como de la albanesa en clave feminista.

Y es que el movimiento feminista en Albania ha crecido en las últimas décadas. En los últimos años, se han establecido numerosas organizaciones feministas en Albania<sup>2</sup> dedicadas a abordar una variedad de temas relacionados con los Derechos de las Mujeres, como la violencia de género, la participación política, la igualdad salarial y el acceso a la educación y la atención médica. Sin embargo, estas organizaciones todavía enfrentan grandes desafíos en su lucha por la igualdad de género. Aunque Albania ha adoptado leyes y políticas para promover la equidad y combatir la discriminación, la implementación y aplicación efectivas de estas medidas a menudo son insuficientes. La violencia doméstica y otras formas de violencia de género siguen siendo problemas significativos en el país. El feminismo en Albania también enfrenta desafíos culturales y sociales arraigados en normas de género tradicionales y estereotipos de género. La persistencia de actitudes machistas y la falta de conciencia sobre los derechos de las mujeres dificultan los esfuerzos para lograr una verdadera igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad.

Este último aspecto de la sociedad, el cultural, es en el que pretendemos influir con nuestro modesto granito de arena: *Las medias rojas: sensibilización hacia la violencia machista en aulas de español en Albania*.

Como veremos a continuación, estos objetivos generales se han visto afectados por las dificultades tanto teóricas como prácticas: desde los problemas teóricos para llevar la literatura a un aula de adquisición de segunda lengua, pasando por la falta de adaptación de los recursos a un contexto totalmente alejado de la cultura española, hasta la desmotivación por la lectura y el choque cultural de los estudiantes.

## **1. Unas pinceladas sobre la violencia contra las mujeres en Albania**

---

<sup>2</sup> Algunas de estas organizaciones son: Albanian Women's Empowerment Network (AWEN) que se centra en áreas como la participación política de las mujeres, la violencia de género, el acceso a la educación y la atención médica, y la igualdad salarial; Women's Center for Development and Culture (WCDC) cuya labor se centra en empoderar a las mujeres y las niñas en Albania a través de programas educativos, de capacitación y de sensibilización sobre cuestiones de género. El WCDC aborda temas como la violencia doméstica, la salud sexual y reproductiva, y el acceso a la justicia para las mujeres; Gender Alliance for Development Center (GADC) que organiza campañas de sensibilización, ofrece servicios de apoyo a las víctimas de violencia de género y aboga por políticas y leyes que protejan los derechos de las mujeres; y, por último, Association of Albanian Women and Girls (AAWG), cuyos esfuerzos van dirigidos a empoderar a las mujeres en la sociedad albanesa.

En este punto vamos a tratar de dar algunas pinceladas sobre la situación de la violencia machista en Albania y las formas de violencia y/o desigualdad arraigadas en las tradiciones culturales.

La primera ley para proteger a las mujeres contra la violencia dentro de la familia se formuló en 2006 cuando se adoptó la “Ley sobre medidas contra la violencia en las relaciones familiares” (Ley DV), que fue modificada posteriormente en 2008, 2010, 2018 y en octubre de 2020.

Según el informe de la ONU de 2019<sup>3</sup>, casi una albanesa de cada dos ha sido víctima de violencia machista al menos una vez en su vida, contra casi un tercio de las mujeres en el mundo.

Sin embargo, estas cifras no se quedan ahí. A partir de la pandemia el diario Swissinfo destaca un alarmante aumento de los casos de violencia de género: “La violencia machista es bastante frecuente en este país de los Balcanes, donde el patriarcado está muy arraigado, pero con la crisis sanitaria se ha disparado”<sup>4</sup> ya que las víctimas se vieron obligadas a vivir bajo el mismo techo que el agresor.

La situación, una vez que se denuncia, (lo cual no ocurre en la mayoría de los casos, ya que se destaca que en la región de los Balcanes solo un 7% de los casos contacta con la policía)<sup>5</sup> no es mejor, e incluso algunas víctimas piensan que deberían haber aguantado más ya que al menos tendrían una casa donde podrían residir y esto, después de denunciar, cambia radicalmente.

Sea como fuere, el problema es más que evidente ya que según el informe de la OSCE de 2019: “se calcula que unas 16 millones de mujeres que viven en la zona [en los Balcanes] habrían sufrido algún tipo de maltrato mientras más de tres millones de ellas habrían sufrido además agresiones y violaciones que les provocaron heridas o embarazos no deseados”.

El informe destaca, a su vez, el relevante caso de la República de Albania, ya que si en los Balcanes “seis de cada diez mujeres opina que la violencia machista es muy común en su entorno”, en Albania la cifra “asciende hasta el 88%”.<sup>6</sup>

Como dato interesante, cabría mencionar que, al contrario que en otros países de la órbita europea, donde la violencia machista afecta de manera más notable a mujeres dependientes económicamente, con cargas familiares, jóvenes y/o pertenecientes a minorías étnicas<sup>7</sup>, en Albania, las mujeres emancipadas también son comúnmente víctimas de esta violencia.

---

<sup>3</sup> Disponible en: [https://data.unwomen.org/sites/default/files/documents/Publications/AR2019Annex/Women-Count-Annual-Report-2019\\_WEB\\_FINAL.pdf](https://data.unwomen.org/sites/default/files/documents/Publications/AR2019Annex/Women-Count-Annual-Report-2019_WEB_FINAL.pdf)

<sup>4</sup> De hecho, el diario afirma que: “entre marzo y septiembre, [de 2020] el teléfono de su ONG recibió un 60% más de llamadas que durante el mismo periodo del año anterior”. Disponible en: <https://www.swissinfo.ch/spa/a-la-sombra-de-la-pandemia-la-violencia-machista-se-dispara-en-albania/46064808>

<sup>5</sup> Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/violencia-machista/informe-osce-feminicidios-europa-este>

<sup>6</sup> Informe de la OSCE. Disponible en: <https://www.osce.org/secretariat/413237>

<sup>7</sup> Según ONU Mujeres Albania, la organización intenta poner su foco en aquellas mujeres de origen romaní, egipcio, mujeres con discapacidad o mujeres pertenecientes a la

La fuerte estructura patriarcal y los valores estrictos e inamovibles de la cultura albanesa se ven en peligro debido a las mujeres que no aceptan el rol de sumisión, de silencio y de obediencia conyugal. Sin embargo, también debemos destacar que, las peculiaridades de la cultura albanesa pueden explicar el hecho de que haya más violencia dentro del matrimonio que fuera de ella.

De nuevo, el informe de la OSCE, resalta que el acoso físico, es decir, la persecución, arroja una cifra en la región más baja que en el resto de la Unión Europea. Mientras en la Unión un 18% de mujeres de media aseguran haber sido acosadas, en los países de Europa del Este retratados en el estudio no pasa del 13%. Este dato puede tener muchas explicaciones diferentes pero, concretamente en Albania, vamos a destacar un elemento esencial que influye en el comportamiento social: el *kanun*<sup>8</sup>.

En albanés, Kanuni i Lekë Dukagjinit, es un código de leyes tradicionales que regulaba varios aspectos de la vida en Albania, Kosovo y otras regiones de los Balcanes habitadas por albaneses (Gjon Marku, 2016). Este código trata sobre una amplia gama de temas, incluyendo la familia, la propiedad, la venganza, la hospitalidad y la conducta social. Aunque no es un documento legal y oficial del Estado, ha tenido una influencia significativa en la cultura y la vida social de los albaneses durante siglos y, de alguna manera, sigue teniendo vigencia ya que es muy común y está bien visto el “ojo por ojo”: De esta manera, si alguien acosa en la calle a tu hermana, como hombre-hermano tienes el derecho y, la obligación, de vengarte. Sin embargo, si la violencia ocurre dentro del ámbito doméstico no se venga porque ante todo, es tu familia.

Este conjunto de tradiciones podría dar una explicación al hecho de que el acoso callejero no sea tan común entre la sociedad albanesa como lo es la violencia de género dentro del ambiente familiar.

## **2. Tipo y características del alumnado. Problemas prácticos**

La Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Tirana ofrece tres cursos de Filología Hispánica a alumnos que, en su mayoría, empiezan desde cero. Por tanto, los trece estudiantes de segundo curso de la Universidad, a los que esta propuesta didáctica ha ido dirigida, presentan un nivel muy desigual: tenemos alumnos con un nivel intermedio-avanzado mientras otros alumnos apenas se pueden comunicar de forma oral en español.

---

comunidad LGTBI. En: <https://albania.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women-0>

<sup>8</sup> El Kanun de Lekë Dukagjini se atribuye al príncipe Lekë Dukagjini, un líder feudal albanés del siglo XV. Actualmente, no tiene un estatus legal oficial en Albania. Desde el establecimiento de Albania como una República y la introducción de un sistema legal moderno, el Kanun ha sido reemplazado por las leyes y regulaciones del estado albanés. Sin embargo, en algunas áreas rurales y comunidades tradicionales, ciertos aspectos del Kanun pueden seguir siendo respetados o aplicados informalmente. Esto puede deberse a una combinación de factores, incluyendo la persistencia de tradiciones culturales, la falta de acceso a la justicia formal en áreas remotas y la influencia de normas sociales arraigadas.

Junto a este reto, debemos destacar la falta de motivación por parte de los alumnos a trabajar de manera autónoma y su ausencia en las clases de forma continuada, lo que ha dificultado, en general, la programación de las clases. De los treces estudiantes (once mujeres y dos hombres) solo encontramos un par de alumnos que tienen una clara orientación profesional hacia el mundo de la enseñanza y/o de la traducción respectivamente<sup>9</sup>. Nuestros estudiantes, tienen 19 años en su mayoría y provienen de diferentes familias (musulmanas- no practicantes en su mayoría, musulmanas – *bektashi*<sup>10</sup>, católicas, y ortodoxas) y de diferentes clases sociales. La mayoría reside en la capital pero tiene un origen familiar rural con tradiciones profundamente arraigadas y con roles fuertemente impuestos de los que la mayoría no son conscientes. A la pregunta ¿conocéis qué es el Feminismo? respondieron afirmativamente, pero a la siguiente cuestión ¿es el Feminismo necesario?, ¿sigue habiendo desigualdad?, obtuvimos respuestas de todo tipo: desde alumnas que no consideraban necesaria la lucha puesto que, desde su punto de vista, no veían desigualdad, hasta otras alumnas que reconocían la falta de seguridad cuando salían por la noche o volvían solas a casa o el diferente tratamiento que tenían en sus hogares con respecto a sus hermanos varones. Cabe destacar que uno de los chicos que forman parte de la clase destacó la importancia de mantener los roles diferenciados dentro de la sociedad ya que las mujeres deberían seguir siendo madres porque son más pacientes y los hombres deberían trabajar fuera porque son más fuertes físicamente. La última pregunta fue: ¿qué autoras albanesas conocéis? Ante esta última pregunta se produjo el silencio y, tras unos breves segundos, la respuesta mayoritaria fue: “No hay ninguna”.

Por otro lado, a la falta de interés, le sumamos la falta de conocimiento sobre la cultura española. Los estudiantes tienen dos asignaturas de Historia de España en segundo curso: la primera va desde la Prehistoria hasta los Reyes Católicos y la segunda desde la Edad Moderna hasta la actualidad. Por tanto, tenemos estudiantes cuyo conocimiento sobre la Historia se está adquiriendo a la misma vez que estamos enseñando nuestra asignatura por lo que ha sido necesario hacer una pequeña presentación del contexto histórico antes de trabajar con textos literarios.

---

<sup>9</sup> La falta de relación con la lectura es algo que tenemos presente en nuestra clase y debemos enfrentarnos a ellos ya que como dice Ocasar: “Las habilidades lectoras y expresivas en L2 del aprendiente están en función directa de las que posee en L1. Un estudiante que en su lengua materna solo lea el equivalente al As difícilmente leerá capazmente un poema” (2003: 18).

<sup>10</sup> El bektashismo es una rama del islam chiita sufí que se originó en Anatolia, en lo que hoy es Turquía, en el siglo XIII. El bektashismo enfatiza la importancia del amor, la tolerancia, la igualdad y la compasión. Los seguidores de esta orden sufí suelen participar en prácticas místicas como la meditación, la música y la danza para alcanzar la cercanía espiritual con Alá. El bektashismo también incorpora elementos de las creencias y prácticas preislámicas, así como influencias del cristianismo y el sufismo persa. La orden bektashi ha tenido una influencia significativa en la cultura y la historia de Turquía y los Balcanes, especialmente en Albania, donde la comunidad bektashi ha sido históricamente prominente (Elsie, 2019).

Otra razón del desconocimiento histórico se debe a la poca relación histórica entre Albania y España que, si bien sí posee con otros países del Mediterráneo como Italia o Grecia, con España no hay ningún vínculo a primera vista<sup>11</sup>.

Además de la falta de conocimiento histórico, podemos destacar la poca conexión con la cultura española. Aunque algunos estudiantes han visitado España o han vivido en España temporalmente, la mayoría no ha tenido oportunidad de viajar a ningún país Hispanohablante o conectar con personas hispanohablantes. Prácticamente la totalidad de estudiantes destaca su interés por la cultura española derivada de algunas telenovelas o series televisivas de origen hispano y, como no, por la música.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta en relación con la cultura, es precisamente la diferencia cultural. Nos encontramos ante una sociedad europea y mediterránea que posee el estatus de país candidato para entrar en la Unión Europea desde 2014. Sin embargo, nos podemos llevar sorpresas al abordar en nuestra clase temas de actualidad como el feminismo, la homosexualidad o el cambio climático o, incluso, temas más tradicionales como la Teoría de la selección natural de Darwin.

Todos estos elementos y características se han tenido en cuenta a la hora de diseñar esta propuesta didáctica.

### **3. Justificación del texto**

Lo primero que debemos considerar es que esta propuesta se inserta dentro de una programación didáctica de la asignatura de Literatura. Más concretamente, se trata de la octava unidad. La selección de este cuento, en gran medida se debe a la autora, Emilia Pardo Bazán<sup>12</sup>. Durante una de las clases previas de Literatura, los estudiantes comentaron inocentemente que no conocían a ninguna autora albanesa, y que creían que no existía ninguna. La invisibilización de las mujeres escritoras ha sido, y es, un hecho en muchos países y esto nos hizo buscar e informarnos sobre las mujeres en la literatura de Albania. Obviamente, existen muchas escritoras albanesas pero elegimos una en concreto por sus puntos en común con la española: Parashqevi Qiriazhi<sup>13</sup> debido al momento histórico

---

<sup>11</sup> Las relaciones históricas entre Albania y España han sido limitadas en comparación con las relaciones de ambos países con otras naciones europeas pero, aún así, podemos encontrar algunos puntos en común en sus respectivas historias. La influencia romana, la invasión y dominio árabe o las dictaduras en época contemporánea son algunos rasgos que comparten ambos países. Además, tal y como se ha indicado, “la historia de Albania se relaciona con la historia de la Península Ibérica en el siglo XIV” a través de la Corona de Aragón (VV. AA., 2009).

<sup>12</sup> El hecho de elegir a Emilia Pardo Bazán responde al interés personal de la autora de este artículo por el movimiento feminista en el siglo XIX. La historiografía ha hecho hincapié en el movimiento sufragista del siglo XX como el origen del Feminismo en España, cuando, desde nuestro punto de vista, el germen está a finales del siglo XIX en la lucha por el acceso a una educación digna y en la conquista del espacio público (Lerones, 2017).

<sup>13</sup> Parashqevi Qiriazhi fue una destacada educadora y activista albanesa que vivió entre 1880 y 1970. Junto con su hermana Sevasti Qiriazhi, fundó la primera escuela albanesa para niñas en Korçë, Albania, en 1891. Su trabajo fue fundamental para la promoción de la educación femenina en Albania en un momento en que era poco común que las niñas

compartido con Emilia Pardo Bazán (último cuarto del siglo XIX) y al tipo de reivindicación feminista (ambas escriben sobre los derechos de las niñas a recibir una educación de calidad). El siglo XIX y la lucha por la educación femenina es un tema que nos ha interesado desde hace mucho tiempo.

Por tanto, una vez que teníamos la selección de las autoras: Emilia Pardo Bazán y Parashqevi Qiriazi, nos quedaba encontrar un texto adecuado para nuestros estudiantes. A la hora de elegir el texto, tuvimos en cuenta diferentes elementos ya que hay una gran cantidad de textos escritos literarios en lengua española que tenemos a nuestra disposición. En el caso de Emilia Pardo Bazán, la cantidad es realmente vasta. Siguiendo la propuesta didáctica de Jurado y Zayas (2002) intentamos buscar un texto que fuese claro, atractivo, rico, que comunicase algo significativo a nuestros estudiantes y que despertase su interés y las ganas de interactuar. Y ¿qué hay más provocador que un texto que habla de las injusticias hacia las mujeres?

En la misma línea, tal y como afirma Albadalejo:

El texto seleccionado debe estar un poco por encima del nivel de competencia lectora del alumno, de tal manera que su lectura constituya un reto alcanzable para él ya que, de lo contrario, su frustración podría traducirse en un no aprendizaje que no nos interesa” (2007:9-10).

Debido a ello, buscábamos un texto corto, específicamente un cuento que pudiese ser leído durante la sesión de clase y, en cuanto al nivel de dificultad, debemos decir que lo hemos modificado ligeramente y adaptado para estudiantes de nivel intermedio ya que no es uno de los cuentos más sencillos de Pardo Bazán. Las pequeñas modificaciones que se han hecho han sido sobre el léxico para facilitar la lectura. Véase como ejemplo el primer párrafo:

Cuando la razapa entró, cargada con el haz de leña que acababa de me rodear en el monte del señor amo, el tío Clodio no levantó la cabeza, entregado a la ocupación de picar un cigarro, sirviéndose, en vez de navaja, de una uña córnea, color de ámbar oscuro, porque la había tostado el fuego de las apuradas colillas. [Texto original]<sup>14</sup>

Cuando Ildara entró con el manojo de leña que acababa de recoger del bosque su tío Clodio estaba ocupado picando un cigarro con una uña de color ámbar oscuro, quemada por las colillas de cigarrillos anteriores. [Texto adaptado]

---

recibieran educación formal. Las hermanas Qiriazi también desempeñaron un papel importante en la promoción de la alfabetización en albanés en un momento en que el griego y el turco otomano eran más comunes en la región. Parashqevi Qiriazi es considerada una figura clave en la historia de la educación y el feminismo en Albania (Dibra, 2006).

<sup>14</sup> El texto original del cuento se puede encontrar en: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-la-tierra--0/html/dcb42d82-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-la-tierra--0/html/dcb42d82-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_2.html)

El texto elegido, *Las medias rojas*, responde a diferentes motivos aunque se ha priorizado el fomento de la participación en clase como razones primordiales para la selección de este texto. Si lo que pretendemos es que los alumnos se interesen por la lectura y que ésta se convierta en un placer para ellos, nada mejor que ofrecerles textos con los que, de alguna manera, se sientan identificados y sobre los que tengan algo que decir. *Las medias rojas*, pone encima de la mesa un conflicto libertad-represión, nos *golpea* con las dificultades de la protagonista- mujer que desea salir de su casa familiar. El texto nos enfrenta a una injusticia social, hecho que nos puede conmovir y/o enfadar y eso, puede facilitar la expresión oral en el aula.

Además, hemos enfocado la actividad a través de la comparación. Previamente, habíamos notado que los estudiantes participan más en clase cuando se les pide información sobre su propia cultura o sobre su país. Aprovechando, que la lectora es una persona extranjera y, recientemente asentada en su país, hemos elaborado una serie de actividades para que los estudiantes pudiesen comparar su historia con la historia de España, su cultura con la española y, por qué no, las tradiciones machistas de ambos países. Este tema, permitirá al alumnado reflexionar sobre su sociedad actual y quizás cambiar o mejorar su actitud con respecto a los comportamientos de género estereotipados.

En relación con este último punto, nos gustaría abrir un paréntesis ya que debemos ser conscientes en todo momento de que no estamos en nuestro país y no es nuestra cultura. Por tanto, no se trata de europeizar o transmitir valores europeos, sino poner encima de la mesa ciertos problemas sociales que pudieran implicar algún tipo de conflicto en el marco de la sociedad actual y hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre ello a través de debates. Somos conscientes de que el tema que vamos a tratar es un tema delicado, que quizás algunas de nuestras alumnas han vivido en casa, por lo que debemos ser extremadamente cuidadosos a la hora de abordar el tema de la familia que reprime la libertad de sus hijas. Se trata de ir más allá de la letra impresa, relacionando los contenidos con la vida real y siempre siendo respetuosos con la opinión de los demás.

#### **4. Propuesta didáctica**

Título de la Unidad Didáctica: Explorando la Violencia Machista a través de "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán

Nivel de Estudiantes: Intermedio (B1) adaptado

Duración: 1 sesión de 180 minutos<sup>15</sup>

Objetivos específicos:

---

<sup>15</sup> La organización del calendario y la duración de las sesiones viene impuesta por el Departamento de Español. Somos conscientes de la dificultad que conlleva mantener la atención en una propuesta didáctica durante tres horas y por ello se han tomado pequeños descansos cuando han sido necesarios.

1. Analizar el concepto de violencia machista y sus manifestaciones.
2. Identificar y comprender las señales de violencia machista en el relato "Las medias rojas". Analizar la obra "Las medias rojas" desde una perspectiva feminista: estudiaremos la historia, los personajes y los elementos simbólicos del cuento para comprender cómo Emilia Pardo Bazán aborda cuestiones de género, poder y emancipación femenina.
3. Fomentar la expresión oral y escrita en torno al tema de la violencia machista. Fomentar la reflexión crítica sobre los temas del cuento: a través de discusiones guiadas y actividades de análisis, animaremos a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias de los personajes y su relevancia para la sociedad contemporánea.
4. Reflexionar sobre las posibles soluciones para las víctimas.
5. Promover la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de violencia machista.
6. Mejorar las habilidades lingüísticas y literarias en español: utilizaremos el cuento como una herramienta para desarrollar habilidades de lectura comprensiva, análisis literario y expresión escrita en español<sup>16</sup>.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo fundamental aunque no excluyente, es la educación literaria del estudiante de español como lengua extranjera. A la misma vez, con esta unidad didáctica pretendemos desarrollar la competencia comunicativa del alumnado y también, su formación integral como persona y su conocimiento intercultural. En última instancia, utilizaremos también la literatura para aprender, de manera transversal, la lengua<sup>17</sup>.

#### Contenidos:

1. Definición y manifestaciones de la violencia machista.
2. Análisis del relato "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán.
3. Identificación de señales de violencia machista en el relato.
4. Rol de la sociedad en la prevención y erradicación de la violencia machista.

#### Metodología:

1. Lectura guiada y análisis del texto "Las medias rojas".
2. Debate y discusión en grupo sobre el tema de la violencia machista.
3. Ejercicios de reflexión.
4. Escritura creativa.

#### Recursos:

---

<sup>16</sup> Aunque siempre evitando la sobreexplotación del texto que complicaría el entendimiento por parte de los estudiantes (Crespo, 2004-2005: 191).

<sup>17</sup> En palabras de Sáez queremos "lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas" (2010: 60).

1. Copias del relato "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán.
2. Material elaborado por la profesora.
3. Pizarra digital donde proyectamos el material elaborado por la profesora.
4. Hojas de trabajo y bolígrafos.

Evaluación:

1. Participación activa en las discusiones y actividades en clase.
2. Comprensión y análisis del relato "Las medias rojas".
3. Creatividad y expresión en las actividades escritas.
4. Empatía y sensibilidad hacia el tema de la violencia machista.
5. Respeto hacia las opiniones y experiencias de los demás.

## **5. Desarrollo de las sesiones**

Siguiendo a Collie y Slater, en su libro *Literature in the Language Classroom* (1987), hemos dividido la sesión de tres horas en: (1) actividades de pre-lectura, (2) actividades durante la lectura y, (3) actividades de post-lectura. Las soluciones a las actividades propuestas se encuentran en el anexo final.

### **5.1.1 Actividades de prelectura**

En esta primera fase contextualizamos el texto para que los estudiantes se familiaricen con lo que significa la violencia de género. El objetivo es motivar a los alumnos a la lectura despertando su interés y curiosidad y activar sus conocimientos previos. Se proponen cinco actividades más una de precalentamiento. Como es habitual, empezamos verificando el conocimiento que tienen nuestros estudiantes sobre el tema. Hemos introducido algunas imágenes en la lluvia de ideas para facilitar el debate e ir enfocando el tema hacia la violencia machista.

Tras ello, trabajaremos con tres tipos de violencia machista que vamos a encontrar en el texto objeto de estudio: la violencia económica, la violencia física y la violencia psicológica. En este ejercicio, además trabajamos verbos de nivel intermedio que pueden ser nuevos para la mayoría de los estudiantes. Estas dos actividades serán proyectadas en la pizarra digital. La actividad 0 se trabajará de forma grupal y oral y la actividad 1 se trabajará de forma individual. Los alumnos tendrán que escribir en su cuaderno las soluciones. Posteriormente, se corregirá en grupo.

La actividad 2 presenta el concepto de Feminismo y nos puede servir para saber qué conocen los estudiantes acerca de ello. Esta actividad la realizarán en parejas y de forma escrita en sus respectivos cuadernos. Tras esta actividad, preguntaremos si conocen a la persona de la imagen.

Después de esta contextualización del texto, pasamos a la individualización: trabajamos con la autora. Es importante que lean la biografía de Emilia Pardo Bazán de manera individual y su coetánea albanesa: Parashqevi Qiriazhi para poder debatir puntos en común y diferencias.

Actividad 0. Precaentamiento. Lluvia de ideas ¿Qué es el machismo?

## ¿Qué es el machismo?

**PIENSA** en ejemplos concretos de comportamientos, actitudes o situaciones que consideres machistas.



Actividad 1 ¿Qué tipo de violencia machista es? Coloca los verbos en su respectiva columna según hagan referencia a la violencia psicológica, a la económica o a la física.

## Clasifica

¿Qué tipo de violencia machista es?

1 Amenazar	2 Humillar	3 Golpear	4 Ridiculizar
5 Limitar los gastos	6 Maltratar	7 Controlar el dinero	8 Herir
9 Menospreciar	10 Ocultar las ganancias	11 Abusar	12 Restringir las cuentas
Violencia psicológica		Violencia económica	
Violencia física			

Actividad 2. Identifica las palabras que hacen referencia al movimiento feminista y divídelas en Soluciones o Problemas



Ilustración SEQ Ilustración \* ARABIC 1. Retrato Emilia Pardo Bazán. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica	
SOLEUCIONES	PROBLEMAS

Una vez desarrolladas las actividades sobre la violencia machista y el feminismo y, habiendo clarificado conceptos clave, pasaremos a trabajar con la autora objeto de esta unidad. Preguntaremos a los estudiantes si conocen a la persona de la imagen anterior y qué saben de ella. Posteriormente, continuaremos con actividades centradas en ambas autoras.

Actividad 3. Una de las precursoras del Feminismo en España: Emilia Pardo Bazán. Rellena los huecos de su biografía con las siguientes palabras:

educación noble novelas mujeres legado escritora  
Naturalismo feminismo

### **BIOGRAFÍA DE EMILIA PARDO BAZÁN**

Emilia Pardo Bazán, nacida en La Coruña en 1851, fue una destacada ..... y feminista española que desafió las normas de su tiempo. Proveniente de una familia ....., recibió una educación excepcional, marcando el inicio de su vida intelectual.

A lo largo de su carrera, Pardo Bazán exploró diversos géneros literarios, desde ..... hasta ensayos y periodismo. Su obra se enmarca en el movimiento literario del ....., influenciada por corrientes europeas contemporáneas. Destacó por su perspectiva progresista, siendo una precursora del ..... en la literatura española.

En sus escritos, abordó temas sociales relevantes, como la lucha de clases y la posición de las ..... en la sociedad. Su novela "Los pazos de Ulloa" es considerada una joya de la literatura española.

Además de su labor literaria, Pardo Bazán fue una ferviente defensora de la ..... para las mujeres. En 1916, rompió barreras al convertirse en la primera mujer aceptada en la Real Academia Española.

Aunque falleció en 1921, su ..... perdura como una voz valiente en la historia literaria y feminista en España.

Actividad 4.1 ¿Conoces alguna escritora albanesa feminista? ¿Sobre qué ha escrito?

Tal y como hemos comentado anteriormente se intenta vincular el aprendizaje de la literatura española con la literatura albanesa. Los estudiantes tienden a participar del debate creado en clase cuando se les pide información sobre su propio país. Además, en clases anteriores, hemos constatado que los estudiantes no conocían autoras de su país. Con esta actividad, pretendemos activar conocimientos previos y despertar su interés.

Actividad 4.2. Lee la siguiente biografía de la escritora feminista albanesa Parashqevi Qiriazi. Identifica las similitudes y diferencias con la vida de Emilia Pardo Bazán.

## Parashqevi Qiriazhi

- Fue una destacada figura albanesa, nacida el 13 de octubre de 1880 en Bitola, en lo que hoy es Macedonia del Norte, y fallecida el 28 de octubre de 1970 en Tirana, Albania.
- Fue una educadora, feminista y activista que desempeñó un papel significativo en la promoción de la educación y los derechos de las mujeres en Albania.
- Qiriazhi fue la **fundadora de la primera escuela** para niñas en Albania, abriendo la escuela en **Korçë** en 1909. Su contribución a la educación femenina y su defensa de los derechos de las mujeres fueron fundamentales en una época en la que las oportunidades educativas para las mujeres eran limitadas.



Ilustración 2. Fotografía de Parashqevi Qiriazhi. Fototeca AQSHF

SIMILITUDES	DIFERENCIAS

Con esta tarea hemos activado la curiosidad y hemos introducido el tema del feminismo del siglo XIX y la lucha por el acceso a la educación de ambas autoras. Una lucha que es compartida por muchas mujeres escritoras alrededor de Europa en estos mismos años lo que facilita la aplicación de esta unidad en otros contextos europeos ya que solo tendríamos que cambiar una actividad y buscar otra autora.

Antes de comenzar la lectura, proponemos una última actividad para fijar los datos más importantes.

Actividad 5. Emilia Pardo Bazán o Parashqevi Qiriazhi. Elige la opción correcta

## ¿Parashqevi o Emilia?

Elige la opción correcta.

- 1 Nació en La Coruña.  
**a. Emilia** **b. Parashqevi**
- 2 Abogó por la educación laica y moderna en lugar de la educación religiosa tradicional  
**a. Emilia** **b. Parashqevi**
- 3 Trabajó estrechamente con la Iglesia Ortodoxa Albanesa para promover la educación  
**a. Emilia** **b. Parashqevi**
- 4 Fue la primera mujer en asistir a la Real Academia Española.  
**a. Emilia** **b. Parashqevi**
- 5 Fundó la primera escuela para niñas  
**a. Emilia** **b. Parashqevi**

### 5.1. Actividades de lectura

Después de haber introducido el tema, vamos a empezar a leer el texto de manera guiada. En este apartado hemos desarrollado la lectura del texto, resumido y adaptado por la profesora, por partes. Es un texto corto que se puede trabajar de manera individual en clase o, incluso como tarea para hacer en casa previa a la sesión, pero hemos elegido trabajarla de manera conjunta en la clase debido a las especificidades que encontramos en el aula: nivel muy desigual.

Ya hemos comentado que tenemos un grupo pequeño de 13 estudiantes que no siempre se presencian en clase por lo que es muy difícil organizar previamente una lectura por parejas o discusiones en grupos pequeños. Además, tal y como dijimos al inicio de este artículo, los estudiantes no responden bien ante tareas para hacer en casa y, ya sea por pereza o simplemente por despiste, no suelen realizarlas. Asimismo, las diferencias de nivel que presentan los alumnos impiden trabajar de manera individual ya que unos acabarían el trabajo en 5 minutos mientras otros sufrirían solos y terminarían por renunciar a realizar la actividad o se copiarían del compañero.

Por otro lado, el hecho de leer e interpretar el texto en clase en voz alta, les motiva y les hace partícipes tanto de la lectura como de las actividades. Por decirlo de una manera más llana, no hay manera de escapar a la dinámica de grupo creada en el aula. No les sirve como excusa el móvil, no les sirve el ordenador, ni siquiera les sirve que se hayan olvidado de la tarea.

Por tanto, vamos a leer el cuento por partes que está proyectado en la pizarra digital, identificando los personajes, el contexto y analizando la trama en voz alta de manera que todos sean partícipes.

Actividad 6. Lectura del texto.

1º parte:

Actividad 6. 1:

## Lectura

Lee el texto y **responde** la pregunta final.

Cuando Ildara entró con el **manejo de leña** que acababa de recoger del bosque su tío Clodio estaba ocupado picando un cigarro con una uña de color ámbar oscuro, quemada por las colillas de cigarrillos anteriores.

Ildara dejó la leña en el suelo y se arregló el cabello, peinado a la moda de las señoritas pero desordenado por las **ramitas** que se habían enredado en él. Luego, con la lentitud típica de las labores en el campo, preparó el fuego, encendió la **llama**, desgarró las coles y las puso en la olla negra junto con algunas patatas mal cortadas y judías bastante secas de la cosecha anterior, sin remojar. Cuando Ildara se inclinó para soplar y avivar la llama, el viejo notó algo inusual: una pierna robusta asomando de las desgastadas faldas mojas de la chica, envuelta en una media roja de **algodón**.

**Fíjate en las palabras en negrita. ¿Qué significan? Defínelas y crea una frase con ellas.**

Actividad 6. 2:

### **Las medias rojas**

**Responde de forma oral:** ¿Crees que al tío Clodio le gustan las medias nuevas de Ildara?  
¿Por qué sí o por qué no?



Ilustración 3. “Medias rojas de sed” Paul Signac. Wikimedia Commons.  
2º parte:

Actividad 6. 3:

## Lectura II

Lee el texto y responde la pregunta final.

—¡Ey! ¡Ildara!  
—¡Señor Padre!  
—¿Qué es esto nuevo?  
—¿Qué novedad?  
—¿Ahora usas medias como la hermana del cura? La joven se enderezó, y la llama, que comenzaba a brillar, iluminó su cara redonda y bonita, con rasgos pequeños, una boca atractiva y ojos claros llenos de ganas de vivir.  
—Sí, uso medias, las uso —repitió sin amilanarse—. Y si las uso, no es asunto de nadie.  
—Entonces, ¿estás encontrando dinero en el bosque? —insistió el tío Clodio con una sonrisa amenazadora.  
—¡No, no encuentro!... Vendí unos huevos al cura, él también lo confirmará... Y con ese dinero compré las medias.

**¿Cómo crees que la actitud de Clodio hacia la apariencia y las acciones de Ildara refleja las expectativas y normas de género de la época?**

3º parte:

Actividad 6. 4:

## Lectura III

1. Lee el texto. 2. Responde a las preguntas.

Un destello de ira cruzó los pequeños ojos del labrador, enmarcados por cejas peludas y párpados duros. Se levantó del banco en el que estaba apoyado, agarró a su hija por los hombros y la sacudió violentamente, arrojándola contra la pared, mientras gruñía:

—¡Mentirosa! ¡mentirosa! ¡Las gallinas cluecas no ponen huevos!

Ildara, apretando los dientes para no gritar de dolor, protegía su rostro con las manos. Siempre tuvo miedo de que su padre la marcara, como le ocurrió a Mariola, su prima, señalada en la frente por su propia madre.



**¿Cómo reacciona Ildara frente a la violencia de su padre? ¿Qué nos revela su reacción sobre su personalidad y su relación con él?**

Actividad 6. 5:

---

### Explora



Busca en Internet el significado de "gallina clueca". Explora el simbolismo de la frase "**Las gallinas cluecas no ponen huevos**" en el contexto del cuento. ¿Qué crees que representa esta expresión en relación con la historia de Ildara?

4º parte:  
Actividad 6. 6:

---

### Lectura IV

1. **Lee** el texto. 2. **Responde** las preguntas.

Defendía su belleza con más empeño hoy, ya que se acercaba el momento de construir su futuro. Al alcanzar la mayoría de edad y liberarse de la autoridad paterna, la esperaba un barco que la llevaría consigo a países lejanos donde el oro se encontraba en las calles, listo para ser recogido. Aunque su padre no quería emigrar puesto que estaba cansado de una vida de trabajo, ella tenía claro que se iría; ya había llegado a un acuerdo con el dueño de la embarcación. Le había adelantado parte del dinero para el viaje del cual también salieron las famosas medias.



¿Por qué Ildara defiende su belleza con más empeño ahora?

¿Qué evento se acerca en su vida que la motiva?

¿A dónde creéis que va?

5º parte:

Actividad 6. 7:

## Lectura V

Lee el texto y responde la pregunta final.

Entretanto, el astuto tío Clodio, sin dejar de tener a la joven acorralada, repetía:

—Ya te cansaste de andar descalza de pie y pierna, como las mujeres de bien, ¿eh, condenada? ¿Llevó medias alguna vez tu madre? ¿Se peinó como tú, que siempre estás en el espejo? Toma, para que te acuerdes...

Y con el puño hirió primero la cabeza, luego, el rostro y por último un ojo. La hubiese matado, antes que verla marchar. Se hubiese quedado solo, casi imposibilitado para cultivar la tierra que llevaba cultivando desde hace mucho tiempo. Cesó al fin de pegar; Ildara, aturdida, ya no chillaba siquiera.

Salió afuera en silencio y se lavó la sangre en el arroyo cercano. Le quedó en la mano un diente bonito y juvenil. A causa del ojo herido, no podía ver.

Fue al médico tarde, como es costumbre entre los campesinos, mencionó un problema en el ojo que ella no comprendió, pero que significaba... quedarse tuerta.

Desde entonces, el barco nunca la acogió en sus cavidades para llevarla hacia nuevos horizontes más cómodos y lujosos. Quienes van allí deben estar sanos y fuertes y las mujeres deben lucir sus ojos brillantes y su dentadura completa.

¿Por qué el destino rechaza a una chica que ya no es bella?

### 5.2. Actividades de poslectura

Por último, vamos a realizar unas actividades de poslectura que nos ayuden a discutir más ampliamente sobre el tema del texto y a consolidar los conceptos aprendidos. En este apartado, vamos a debatir sobre las señales de violencia machista presentes en el relato (actividad 7), reflexionaremos sobre posibles ideas para evitar la violencia de género (actividad 8) y, en caso de que nosotros mismos la vivamos o algún ser querido, qué soluciones podríamos tomar o qué recomendaciones podríamos hacer.

En la última actividad, la actividad 9, intentamos en palabras de Roland Barthes “hacer al lector no ya un consumidor, sino un productor de texto” (1972). Los lectores- estudiantes, entes dinámicos, deben crear un final alternativo de manera individual. Teniendo en cuenta las dificultades que algunos de los estudiantes tienen para expresarse, les dejaremos utilizar diccionarios para facilitar la tarea.

En última instancia, les animaremos a evaluar esta unidad didáctica y a debatir sobre su utilidad y aprendizaje.

Actividad 7.

### **Habla con tus compañeros y compañeras**

**¿Cuál crees que es el mensaje que Emilia Pardo Bazán quiere transmitir?**



**¿Qué tipo de violencia encontramos en este texto?**

Actividad 8. ¿Cómo podemos evitar estos tipos de violencia? Y si ocurre, ¿qué podemos hacer para salir de ello?

Actividad 9.

### **Escribe**

**Imagina** un cambio en el destino de Ildara y escribe un nuevo final para la historia sustituyendo la 5ª parte del texto (200 palabras). Si es necesario, utiliza el diccionario para buscar vocabulario.

A graphic of a blank sheet of white paper with horizontal lines, resembling a notebook page. The top-left corner is folded over, and the paper is set against a light blue background.

Cuando terminemos esta última tarea, la leeremos en clase y la comentaremos, comparando los diferentes finales alternativos a la historia.

Después de terminar la actividad, valoraremos el grado de aceptación y utilidad que ha tenido la propuesta dentro del aula. La

autoevaluación es una herramienta importante en el proceso de aprendizaje porque permite a los profesores y estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, identificar fortalezas y áreas de mejora, y tomar medidas para mejorar su enseñanza/ aprendizaje. Los estudiantes rellenarán individualmente una pequeña encuesta donde tienen que marcar del 1 (muy insatisfactorio) al 5 (muy satisfactorio) según su grado de satisfacción.

Actividad 10:

¿Cómo evalúas la claridad de las instrucciones proporcionadas en la propuesta didáctica?				
5	4	3	2	1
¿Qué tan efectivas crees que fueron las actividades para sensibilizar sobre la violencia de género?				
5	4	3	2	1
¿Consideras que la propuesta abordó adecuadamente los diferentes tipos de violencia de género?				
5	4	3	2	1
¿Qué tan útil encontraste la lectura del texto "Las medias rojas" para comprender la violencia de género?				
5	4	3	2	1
En general, ¿cómo valorarías la propuesta didáctica en su conjunto?				
5	4	3	2	1

## 6. Conclusión

Como conclusión, nos gustaría remarcar que con esta propuesta hemos intentado ir más allá del texto, más allá del estilo, y más allá de la historia. Consideramos que hemos conseguido aprovechar la obra para reflexionar sobre la realidad social. "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán es más que un simple cuento; es una ventana a las complejidades de la experiencia femenina en el siglo XIX y una poderosa herramienta para reflexionar sobre las luchas y aspiraciones de las mujeres en todas las épocas. A través de esta unidad didáctica, los estudiantes no solo han mejorado sus habilidades literarias en español, sino que también han

desarrollado una comprensión más profunda y empática de las cuestiones de género, de la violencia contra las mujeres y del feminismo en la sociedad contemporánea.

Debemos reseñar también la eficacia de la comparación entre las dos culturas como elemento motivador que ha empujado a los alumnos a comunicar sus ideas y sentimientos sobre las injusticias sociales relacionadas con el género.

### Referencias bibliográficas

- “A la sombra de la pandemia, la violencia machista se dispara en Albania”, *Swissinfo*, 29 de septiembre, 2020, <https://www.swissinfo.ch/spa/a-la-sombra-de-la-pandemia-la-violencia-machista-se-dispara-en-albania/46064808> [fecha de consulta 19/05/24]
- “Ending violence against women and girls”, ONU Mujeres en Albania, <https://albania.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women-0> [fecha de consulta 19/05/24]
- ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Universidad de Salamanca: Santillana, 2007.
- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE*, 5, 2007. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [fecha de consulta 19/05/24]
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Siglo XXI: Madrid, 1972.
- COLLIE, Joanne y SLATER Stephen. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CRESPO PICÓ, Mila. “El pretexto del texto. La comprensión lectora como proceso vehicular hacia otras destrezas”, en *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*. (Múnich: Instituto Cervantes, 2004-2005), 183-193.
- DIBRA, Zenepe. “Sevasti and Parashqevi Qiriazhi”, en *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms, Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*, (CEU Press: Budapest, 2006), 454-459.
- ELSIE, Robert. *The Albanian Bektashi. History and Culture of a Dervish Order in the Balkans*, Bloomsbury Publishing: Londres, 2019.
- FREIRE LÓPEZ, Ana María. “*Biografía de Emilia Pardo Bazán*”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/portales/pardo\\_bazan/autora\\_biografia/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/pardo_bazan/autora_biografia/) [fecha de consulta 19/05/24]
- GJON MARKU, NDUE. *Mirdita House of Gjomarku Kanun*, Lulu, New York, 2016.
- JURADO MORALES, José y ZAYAS MARTÍNEZ, Francisco. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*, Universidad de Cádiz: Cádiz, 2002.
- LERONES ROBLES, Paula. “Palabra e imagen: dos formas de actuación”, *Revista Clepsydra*, 16 de noviembre, 2017, 169-190.
- Making every woman and girl count mid-term review*, Informe ONU, 2019, [https://data.unwomen.org/sites/default/files/documents/Publications/AR2019Annex/Women-Count-Annual-Report-2019\\_WEB\\_FINAL.pdf](https://data.unwomen.org/sites/default/files/documents/Publications/AR2019Annex/Women-Count-Annual-Report-2019_WEB_FINAL.pdf) [fecha de consulta 19/05/24]

- NEGRETE, Carmela. “El 31% de las mujeres de Europa del Este han sufrido violencia machista en el último año”, *El Salto*, 12 de marzo, 2019, <https://www.elsaltodiario.com/violencia-machista/informe-osce-feminicidios-europa-este> [fecha de consulta 19/05/24]
- OCASAR, Jose Luis. “Literatura en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 28, Mayo, 2003, 17 - 34.
- PARDO BAZÁN, Emilia. “Las medias rojas”, *Cuentos de la tierra*, Biblioteca Virtual Cervantes, 1914. Disponible en: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-la-tierra--0/html/dcb42d82-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_2.html#I\\_0\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-la-tierra--0/html/dcb42d82-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_2.html#I_0_) [fecha de consulta 19/05/24]
- SAEZ, Begoña. “Texto y Literatura en la enseñanza de ELE”, en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Francisco Javier de Santiago-Guervós (ed. lit.), Jorge Juan Sánchez Iglesias (ed. lit.), Marta Seseña Gómez (ed. lit.), Hanne Bongaerts (ed. lit.), Vol. 1, (AESELE: Salamanca, 2010), 57-66.
- SANZ PASTOR, Marta. “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”, s.f. Disponible en: [cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_01.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf) [fecha de consulta 19/05/24]
- VV. AA., *Arberia- Sefarad: en el espejo del otro. Las relaciones entre Skanderbeg y la Corona de Aragón y las experiencias paralelas de los Sefardíes y los Arberesh*, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo: Madrid, 2009.
- Well-being and Safety of Women*, Informe OSCE, 6 de marzo, 2019, <https://www.osce.org/secretariat/413237> [fecha de consulta 19/05/24]

### **Anexo: Soluciones a las actividades de la sesión**

Actividad 0. Posibles opciones de respuesta: desvalorización o menosprecio de las opiniones y habilidades de las mujeres en entornos laborales o académicos; creer que las tareas del hogar o el cuidado de los niños son responsabilidad exclusiva de las mujeres; hacer comentarios o chistes sexistas que denigran a las mujeres; ignorar o interrumpir a una mujer cuando está hablando; utilizar lenguaje sexista o despectivo para referirse a las mujeres; no respetar el consentimiento en relaciones sexuales o acosar sexualmente a una mujer; creer que las mujeres son emocionalmente débiles o menos capaces que los hombres; restringir la libertad de una mujer para vestirse, salir o tomar decisiones sobre su propia vida; apoyar o justificar la violencia doméstica o el maltrato hacia las mujeres, etc.

#### Actividad 1.

<b>Violencia psicológica</b>	<b>Violencia económica</b>	<b>Violencia física</b>
amenazar humillar ridiculizar menospreciar	limitar los gastos controlar el dinero ocultar las	golpear maltratar herir abusar

	ganancias restringir las cuentas	
--	----------------------------------	--

Actividad 2.

Soluciones	Problemas
Igualdad Empoderamiento Equidad Derechos Reproductivos Visibilización Sororidad Derechos Humanos Consentimiento Aborto seguro Paridad Diversidad sexual	Violación Techo de cristal Femicidio Acoso Discriminación Brecha salarial

Actividad 3.

**BIOGRAFÍA DE EMILIA PARDO BAZÁN**

Emilia Pardo Bazán, nacida en La Coruña en 1851, fue una destacada **escritora** y feminista española que desafió las normas de su tiempo. Proveniente de una familia **noble**, recibió una educación excepcional, marcando el inicio de su vida intelectual.

A lo largo de su carrera, Pardo Bazán exploró diversos géneros literarios, desde **novelas** hasta ensayos y periodismo. Su obra se enmarca en el movimiento literario del **Naturalismo**, influenciada por corrientes europeas contemporáneas. Destacó por su perspectiva progresista, siendo una precursora del **feminismo** en la literatura española.

En sus escritos, abordó temas sociales relevantes, como la lucha de clases y la posición de las **mujeres** en la sociedad. Su novela "Los pazos de Ulloa" es considerada una joya de la literatura española.

Además de su labor literaria, Pardo Bazán fue una ferviente defensora de la **educación** para las mujeres. En 1916, rompió barreras al convertirse en la primera mujer aceptada en la Real Academia Española.

Aunque falleció en 1921, su **legado** perdura como una voz valiente en la historia literaria y feminista en España.

Actividad 4. Posibles opciones de respuesta: Sevasti Qiriazhi, Fatos Arapi, Mimoza Ahmeti...

Actividad 5. Posibles opciones de respuestas:

<b>SIMILITUDES</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
Feministas Mujeres Intelectuales Escritoras Periodistas Defensoras de la educación Activas en la vida pública Activistas	La clase social El contexto histórico y político Años de diferencia Reconocimiento actual

Actividad 5.

1. a
2. a
3. b
4. a
5. b

Actividad 6.

**1º parte:**

1. Posible opciones de respuesta:

- Manojos de leña: Un conjunto o agrupación de trozos de madera cortados y dispuestos juntos para ser utilizados como combustible en una chimenea, estufa u otro dispositivo de calefacción. Se suele atar o apilar para facilitar su transporte y manipulación. Ejemplo: *Mi abuelo siempre tiene un manojos de leña junto a la chimenea.*
- Ramitas: Pequeñas ramas delgadas y flexibles que se desprenden de los árboles o arbustos. Las ramitas suelen tener un diámetro pequeño y son flexibles en comparación con las ramas más grandes. Ejemplo: *En Albania hacemos té con las ramitas de romero.*
- Llama: La llama es la parte visible de un fuego, caracterizada por su color y su capacidad para emitir luz y calor. Se produce cuando un combustible, como la madera o el gas, se quema en presencia de

oxígeno, generando una reacción química exotérmica. Ejemplo: *La llama de los Juegos Olímpicos siempre está encendida.*

- Algodón: Una fibra vegetal suave y esponjosa que crece en el capullo de las plantas de algodón. Es ampliamente utilizado en la fabricación de textiles, ropa y otros productos debido a su suavidad, transpirabilidad y capacidad de absorción de agua. El algodón es una de las fibras naturales más comunes y se cultiva en muchas partes del mundo para su uso en la industria textil. Ejemplo: *Mi camiseta está hecha de algodón.*

2. Respuesta libre.

**2º parte:**

3. Respuesta libre.

**3º parte:**

4. Posible respuesta: La reacción de Ildara frente a la violencia de su padre es de miedo y sumisión. Acepta la violencia de su padre contra ella puesto que su prima también fue marcada por su madre.

5. Posibles respuestas:

- La negación de la realidad: Esta frase podría ser una forma de negar la verdad o la realidad. En el contexto de la historia de Ildara, podría significar que el padre está negando o rechazando la explicación de su hija sobre cómo obtuvo las medias. Esto reflejaría una dinámica en la que el padre no está dispuesto a aceptar la verdad y prefiere imponer su propia versión de los hechos.
- El control y autoritarismo: La frase también podría representar el control y el autoritarismo del padre sobre su hija. Al afirmar que las gallinas cluecas no ponen huevos, está tratando de ejercer su autoridad y desacreditar las explicaciones de Ildara, mostrando que él tiene la última palabra y que su opinión es la que cuenta.
- El desprecio y la desconfianza hacia las mujeres: La expresión podría reflejar el desprecio o la desconfianza del padre hacia las mujeres, incluyendo a su propia hija. Al comparar a Ildara con una gallina clueca, podría estar insinuando que no confía en ella o que la considera poco fiable o deshonesto.

**4º parte:**

6. Posible respuesta: Ildara defiende su belleza con más empeño ahora porque se acerca un evento significativo en su vida: la mayoría de edad y la liberación de la autoridad de su padre. Este evento la motiva a buscar una vida mejor fuera de su entorno actual y a perseguir sus propios sueños y ambiciones.

Se acerca el momento en que Ildara pueda emanciparse de la autoridad paterna y tomar sus propias decisiones. Ella ve este evento como una oportunidad para construir su futuro y escapar de la vida de trabajo y limitaciones que ha experimentado hasta ahora.

Ildara tiene claro que se irá a países lejanos en busca de oportunidades y prosperidad. El fragmento menciona que ha llegado a un acuerdo con el dueño de un barco para emprender este viaje pero no especifica dónde, quizá América.

### **5º parte:**

7. Posible respuesta: En esta época, las mujeres son juzgadas y excluidas por su apariencia física en lugar de por sus habilidades y su carácter.

#### Actividad 8. Posible respuesta:

El mensaje que Emilia Pardo Bazán quiere transmitir a través de este fragmento es una crítica a las normas de género y las expectativas sociales impuestas a las mujeres en la sociedad patriarcal del siglo XIX. A través de la historia de Ildara, Pardo Bazán expone las injusticias, la violencia y la discriminación que enfrentan las mujeres que desafían las normas tradicionales y buscan independencia y autonomía.

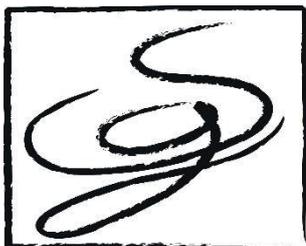
En cuanto a los tipos de violencia que encontramos en este texto son:

- Violencia psicológica: Se muestra a través del control y la manipulación ejercidos por el tío Clodio sobre la protagonista. Él la somete a un ambiente de constante intimidación y miedo, ejerciendo un control total sobre su vida y decisiones. Además, la humilla y menosprecia constantemente.
- Violencia económica: La situación de dependencia económica en la que se encuentra Ildara respecto a su tío también se considera una forma de violencia. Esta situación la priva de libertad y autonomía, convirtiéndola en víctima de la explotación económica.
- Violencia física: El tío Clodio golpe físicamente a Ildara y la hiere en su cara, dejando huellas en su rostro.

#### Actividad 9. Respuesta libre.

#### Actividad 10. Respuesta libre.

#### Actividad 11. Valoración de la propuesta didáctica. Respuesta libre



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## Enseñar la novela de la tierra quebequense desde una perspectiva de género

Teaching the Québécois novel of the land from a  
gender perspective

**Eva Pich-Ponce<sup>1</sup>**

*Universidad de Sevilla*

epich@us.es

ORCID: 0000-0002-9120-1734

Fecha de recepción: 30/05/2024      Fecha de evaluación: 30/06/2024

Fecha de aceptación: 02/09/2014

### Resumen:

La novela de la tierra ha sido fundamental en la literatura quebequense del siglo XX. Si este género literario ha sido frecuentemente estudiado desde el punto de vista de la identidad francocanadiense, es necesario destacar también el interés de analizar estas novelas desde una perspectiva de género. En este estudio, propondremos una manera de abordar en el aula universitaria el análisis de algunos fragmentos de distintas novelas de la tierra, con el fin de llevar a cabo con los estudiantes una reflexión sobre este género tradicional y sobre las reescrituras que algunas autoras han hecho. La figura de la madre, sobre todo, silenciada por la tradición, nos permitirá observar la imagen de la mujer que estas novelas transmitían. Veremos cómo las escritoras han utilizado esta forma canónica con el fin de cuestionar ese ideal femenino y de mostrar otra realidad. Observaremos cómo sus textos ponen de manifiesto los estereotipos limitados que han definido tradicionalmente a la mujer y la necesidad de superar esos modelos tan arraigados en la sociedad. El análisis de los personajes femeninos, y particularmente de la figura materna, la observación de la compleja relación entre la madre y la hija que revelan estas novelas, permitirá a los estudiantes comprender mejor no sólo la evolución que se ha producido en la historia literaria de Quebec, sino también cómo distintas autoras han intentado subvertir los modelos patriarcales tradicionales. Incluir la perspectiva de género en el aula nos parece fundamental para fomentar la reflexión del alumnado y para animarle a cuestionar los estereotipos tradicionales.

---

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente “Enseñanza de lenguas y literaturas a través de una perspectiva de género”. Ayudas a la innovación docente, Convocatoria 2023-24. (Ref. 221). IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

**Palabras clave:** literatura quebequense; novela de la tierra; perspectiva de género; madre; relación madre-hija; escritoras.

**Abstract:**

The novel of the land has been central to twentieth-century Québécois literature. While this literary genre has often been studied from the point of view of French-Canadian identity, it is also worth noting the interest of analysing these novels from a gender perspective. The aim of this study is to propose a way of approaching, in the university classroom, the analysis of some fragments of different novels of the land. We will carry out with the students a reflection on this traditional genre and on the rewritings that some female authors have made. The figure of the mother, silenced by tradition, will particularly allow us to observe the image of women conveyed by these novels. We will see how women writers used this canonical form in order to question this feminine ideal and to show another reality. Their texts highlight the limited stereotypes that have traditionally defined women and the need to overcome these models so deeply rooted in society. The analysis of the female characters, and particularly of the mother figure, the observation of the complex relationship between mother and daughter revealed in these novels, will allow students to better understand not only the evolution that has taken place in Quebec's literary history, but also how and why different female authors have tried to subvert traditional patriarchal models. We believe that including a gender perspective in the classroom is essential to foster reflection and to encourage students to question traditional stereotypes.

**Keywords:** Québécois literature; novel of the land; gender perspective; mother; mother-daughter relationship; women writers.

**Introducción**

Según Walter Mignolo, la formación de un canon literario parte de la “necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro”, dado que “mediante la formación del canon una comunidad define y legitima su propio territorio, creando y reforzando o cambiando una tradición” (Mignolo, 1998: 251-252). Esto ha sido particularmente importante para la literatura quebequense, una literatura que ha tenido que afirmarse y definirse con respecto (o por oposición) a la presencia anglófona en Canadá y a la literatura de Francia. La literatura en el Quebec francófono surgió como un arma capaz de reivindicar la identidad quebequense. En los siglos XIX y XX, el género literario de la novela de la tierra ocupó un lugar esencial. Éste presentaba una visión mesiánica del pueblo francófono, que había logrado sobrevivir en América del Norte a pesar de todas las dificultades y a pesar de la presencia anglófona y del riesgo de asimilación. Mostraba el mundo masculino del agricultor apegado a su tierra, una tierra, que se transmitía de padre a hijo. Como explica Rosa de Diego:

En Quebec este género, desde un planteamiento histórico, ilustra el combate contra todo exotismo, con la presencia de algunos temas recurrentes, como la defensa de la ideología patriótica y nacionalista, la obediencia al padre y la tradición, la ubicación en el campo, el respeto a la religión y el rechazo al progreso. La tradición está idealizada y la única forma de supervivencia y de felicidad se encuentra en el culto a la tierra (De Diego, 2014: 116).

Nuestro propósito en este estudio es mostrar el interés de trabajar en el aula universitaria este tipo de novela (y su evolución) desde una perspectiva de género. Lillian Robinson afirmó la importancia de revisar los cánones tradicionales desde una perspectiva feminista con el fin de poner en evidencia los mitos que éstos vehiculan sobre el género y la cultura, mediante, por ejemplo, el análisis de los personajes femeninos en las obras de los grandes escritores canónicos (Robinson, 1998: 117).

Analizar el personaje de la madre que aparece en las novelas, o la relación entre la madre y su descendencia, es particularmente interesante. Marianne Hirsch, en *The Mother/Daughter Plot*, se pregunta por qué en el *Edipo Rey* de Sófocles, la voz de Yocasta está ausente (Rich, 1989: 4). La voz de las madres se ha visto frecuentemente silenciada en la literatura occidental. Según Di Brandt: “the mother has been so largely absent in Western narrative, not because she is unnarratable, but because her subjectivity has been violently, and repeatedly, suppressed” (Brandt, 1993: 7).

A pesar del interés de esta temática, los estudios sobre los personajes maternos son escasos. Como ha mostrado Samira Kawash, si tras la publicación de *Of Woman Born*, de Rich, diferentes estudios feministas se centraron en la figura de la madre, el nuevo milenio ha ignorado prácticamente el tema: “[Motherhood] is on precarious grounds: ignored by mainstream academic feminism, fragmented and discontinuous in the academic margins” (Kawash, 2011: 986). Andrea O’Reilly ha insistido en la necesidad de reivindicar y de estudiar las figuras maternas y la temática de la maternidad (O’Reilly, 2016: 162). La propia O’Reilly ha publicado diferentes obras sobre el tema y ha editado estudios como *Textual Mothers/Maternal Texts: Motherhood in Contemporary Women’s Literatures* (2010). En el campo más concreto de la literatura quebequense, las investigaciones más relevantes sobre las figuras tanto de la madre como de las hijas son, sin duda, las de Patricia Smart (1988), Mary Jeen Green (1996), y Lori Saint-Martin (1999).

Nuestro propósito con este artículo es mostrar cómo obras canónicas de la literatura quebequense, que suelen estar integradas en los currícula universitarios relativos a la literatura de Quebec, se pueden enseñar desde una perspectiva de género, dándole una particular relevancia al análisis de los personajes femeninos que aparecen y, en particular, a la figura de la madre. En nuestro caso, esta metodología se ha implementado dentro de la asignatura “Literaturas Francófonas I: Introducción a las Literaturas Francófonas”, una optativa del cuarto curso del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Sevilla.

En un primer momento, explicaremos la importancia que ha tenido en Quebec el género de la novela de la tierra. Analizaremos con los estudiantes cómo aparecen representados los personajes femeninos en este tipo de novelas. Posteriormente, observaremos cómo diferentes autoras reescribieron esa tradición literaria, cuestionándola y mostrando otra realidad.

### **1. La literatura quebequense y la novela de la tierra**

El concepto tradicional de “literatura francófona”, como bien exponen Charles Bonn y Xavier Garnier, parte de dos criterios: un criterio lingüístico – el uso de la lengua francesa – y un criterio territorial – autores que no son franceses (Bonn y Garnier, 1997: 9-10). Tradicionalmente, se tiende a excluir de la literatura francófona la literatura francesa, a pesar de estar escrita en francés. Sin embargo, muchos autores ‘francófonos’ viven en Francia e incluso han adoptado la nacionalidad francesa. Por otra parte, la literatura francesa ha asimilado un gran número de autores que no eran franceses e incluso autores que no eran francófonos pero que optaron por usar el francés como lengua de escritura. Como señalan Bonn y Garnier:

L'exclusion de la littérature française du champ de la littérature francophone va donner, à cette dernière, un centre de gravité absent ou indicible, alors même qu'il en est au moins une référence quasi constante. On sera donc face à un nouveau paradoxe: c'est, en quelque sorte, l'absence proclamée de ce centre qui va le créer comme tel [...] (Bonn y Garnier, 1997: 10).

París se convierte, de esta manera, en el centro, el punto de referencia, mientras que las demás literaturas parecen subordinadas a él. Según Ángeles Flores García, ese “centro instituye un canon literario con unos valores que se institucionalizan como ‘clásicos’ y universales” (Flores García, 2018: 49). Ciertas categorías sociales o de género tienen por lo tanto todavía más difícil el acceso a esa institucionalización: “Las escritoras africanas de expresión francesa se enfrentan a un doble obstáculo: el hecho de proceder de la descolonización y el hecho de ser mujeres” (Flores García, 2018: 49).

Si autores como Verhaeren o Maeterlinck han sido integrados en los manuales de literatura francesa, autores como Charles-Ferdinand Ramuz o Charles De Coster parecen más asociados a una literatura regional que les impediría acceder a la universalidad implícita en el canon francés. De la misma forma, para muchos franceses, *Maria Chapdelaine* sigue siendo la obra representativa de la literatura quebequense (a pesar de haber sido escrita por un francés). Como afirman Charles Bonn y Xavier Garnier:

S'installe ainsi une sorte de dialogue, conscient ou non, entre le régional que ces littératures partagent avec le roman rustique français, et l'universel supposé d'une littérarité dont le centre serait Paris. [...] Le roman rustique est ainsi devenu une catégorie littéraire qui, souvent, n'intéresse le lecteur que si une

relative maladresse du style en authentifie l'espace d'origine. Pour les littératures émergeant dans des pays anciennement colonisés par la France, cet a priori de non littérarité est aggravé [...] (Bonn y Garnier, 1997: 11).

Jean-Marc Moura también ha mostrado cómo la división entre la 'literatura francesa' y la 'literatura francófona' sugiere frecuentemente que de una a otra se produce una pérdida de importancia simbólica (Moura, 2019: 16). El problema del reconocimiento de las literaturas francófonas sigue siendo una cuestión significativa hoy en día. En nuestras clases, intentaremos mostrar el gran valor literario y el interés de los textos que las caracterizan.

Si la novela de la tierra, como acabamos de ver, ha sido frecuentemente considerada como un género menor, sin gran interés, para la literatura quebequense se trata sin embargo de un tipo de novela fundamental que permitió afirmar y reivindicar la identidad francófona en América del Norte.

La novela de la tierra o novela regionalista tuvo una gran importancia en Quebec durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Como afirma Paul Socken, se trata de novelas que constituyeron un verdadero mito de Canadá (Socken, 1994: 58). Según Carmen Fernández, estas novelas describían el mundo rural, la manera de vivir de los campesinos, y defendían aquellos valores que la Iglesia y el partido conservador promovían (Fernández, 2001: 34). El periodo de 1900 a 1945 se caracterizó por el éxodo rural y la modernización progresiva de la sociedad quebequense. Quebec entraba en una era de industrialización y de grandes transformaciones económicas que dieron lugar a una nueva sociedad urbana, obrera y dependiente de patrones anglófonos. A pesar de esto, el pensamiento oficial que transmitían las élites conservadoras seguía dominado por un discurso sobre los valores ancestrales y el nacionalismo, como forma de salvaguardar las características de la comunidad francófona y de evitar el peligro de asimilación al mundo anglófono. En 1920, más del 50% de la población de Quebec vivía ya en las ciudades, pero la élite francófona seguía exaltando el mito de un Quebec rural y preindustrial con el fin de reducir la emigración a Estados-Unidos y a las ciudades de Quebec. Las novelas de la tierra abogarán por la importancia de quedarse en el campo y de preservar los valores tradicionales:

Le roman régionaliste plaide pour le 'retour à la terre', pour le retour aux figures héroïques du passé (le cultivateur, le défricheur, le colonisateur), et pour le retour au mode de vie traditionnel d'un 'nous' défini d'abord et avant tout par la langue française et la religion catholique. La collectivité porte en elle une mission supérieure, celle de préserver en Amérique les valeurs catholiques et françaises. Le genre du roman de la terre s'inscrit dans l'horizon idéologique de ce grand récit national. (Biron, Dumont, Nardout-Lafarge, 2007: 195)

Las novelas de la tierra mostraban cómo la salvación de los quebequenses estaba en la agricultura y no en las ciudades. Las primeras novelas de la tierra, idealistas, no reflejan la vida dura del campesino, las tierras poco productivas, el problema de la falta de tierras para repartir entre familias muy numerosas. Repiten la misma tesis: hay que cultivar la tierra para conservar la lengua y la religión de los antepasados. Las novelas de Damase Potvin (1879-1964) son un ejemplo de este tipo de obras que abogan por la importancia de permanecer en el mundo rural: *Restons chez nous* (1908). Progresivamente, las novelas de la tierra se irán tiñendo de un mayor realismo y mostrarán las dificultades de la vida rural, aunque seguirán destacando la importancia de la tierra para la identidad quebequense.

Como podemos observar, las novelas de la tierra reflejan un universo patriarcal, presentando sobre todo el trabajo del agricultor en su propiedad, una propiedad que heredará el primogénito de la familia. Se trata de la Tierra Paterna, como lo subraya el título de la novela de Patrice Lacombe, *La Terre Paternelle*. Novelas como *Menaud, maître-draveur* (de Félix-Antoine Savard), *Trente Arpents* (de Ringuet), *Un homme et son péché* (de Claude-Henri Grignon) muestran un mundo esencialmente masculino, autosuficiente y católico.

La figura de la madre debía caracterizarse por la pasividad, la sumisión, el silencio y el sacrificio. Como explica Lori Saint-Martin: “Le discours religieux, largement diffusé au Québec jusque dans les années 1969, voire au-delà, nous la montre asexuée, souriant dans la douleur et altruiste” (Saint-Martin, 1999: 13). Esencial para la reproducción de los hombres, la mujer era definida ante todo como esposa y madre.

Las novelas de la tierra ensalzaban la importancia de la familia numerosa: gracias al papel tradicional de la mujer, la reproducción, se esperaba asegurar la supervivencia de la cultura francófona y católica frente a la amenaza canadiense-anglófona. Esta filosofía, conocida como la “Revanche des berceaux” (la revancha de las cunas) le daba a la mujer una importancia simbólica, dado que ella era la que transmitía la ‘lengua materna’ francesa y los valores religiosos a sus hijos. No obstante, el padre era el que en realidad ocupaba el lugar central en la familia y la sociedad.

La mujer, como la tierra, pasa de hombre a hombre, del padre al yerno, y, después de la boda, desaparece prácticamente de las novelas de la tierra. Su función radica únicamente en asegurar la descendencia del personaje masculino, que permitirá la transmisión de la tierra y de los valores ancestrales. La mayor parte de las novelas de la tierra quebequenses eliminan rápidamente a las figuras maternas de la acción, precipitando la muerte de éstas. Patricia Smart ha hablado incluso de “las madres muertas de la novela de la tierra” (Smart, 1991: 4, mi traducción). Es el caso por ejemplo de personajes como Laura Chapdelaine, de la esposa de Menaud, de Alphonsine Moisan o de Mathilde Beauchemin. Sus muertes reflejan una realidad social, dado que muchas mujeres morían prematuramente a raíz de dar a luz. Sin embargo, sus muertes en las novelas también ponen en evidencia, a nivel simbólico, el poco valor que el universo femenino tenía en ese universo patriarcal. Según Patricia Smart

el edificio de la cultura occidental se ha levantado sobre ese asesinato fundador (Smart, 1991: 5). El célebre historiador quebequense Lionel Groulx intentó personificar la tradición mediante una imagen masculina: *Notre maître, le passé*. Mary Jeen Green, en un artículo significativo, cambiará dicha fórmula para rendir homenaje a todas esas mujeres olvidadas por la historia y la literatura y hablará de “The Past Our Mother” (Green, 1996).

## **2. Enseñar la novela de la tierra desde una perspectiva de género**

### **2.1. La representación de los personajes femeninos en *María Chapdelaine* y *Trente Arpents***

En las novelas de la tierra, las figuras femeninas desaparecen tras haberle dado al protagonista la familia numerosa que requiere la tradición. La obra *María Chapdelaine*, de Louis Hémon, constituye en este sentido una excepción interesante, dado que presenta como protagonista a un personaje femenino, María.

Es necesario señalar que el autor de *María Chapdelaine: Récit du Canada français* era en realidad francés, y que la obra fue escrita para un lectorado de Francia. Hémon pretendía dar a conocer la forma de vida de los quebequenses en su país y, de hecho, la obra contiene numerosas explicaciones sobre las costumbres e incluso sobre la forma de hablar de los habitantes de la región. A pesar de esto, la novela enseguida atrajo la atención de los quebequenses y fue objeto de todo un proceso de apropiación por parte de la ideología conservadora: “En France, *María Chapdelaine* constitue un best-seller; au Québec, il devient un mythe” (Biron, Dumont, Nardout-Lafarge, 2007: 199). Para los quebequenses, la novela de Hémon era una epopeya que exaltaba la importancia de la supervivencia nacional y el esfuerzo que habían realizado por permanecer en ese territorio a pesar de todas las hostilidades.

En 1914, *María Chapdelaine* fue publicado en el diario parisino *Le Temps*, y se publicaría en Montreal en 1916. La acción se desarrolla a lo largo de un año (1908-1909) en Péribonka, donde vive la familia Chapdelaine. La joven María se enamora de François Paradis, un ‘coureur des bois’ que se dedica al comercio de la piel de castor. Sin embargo, éste muere en el bosque durante una tormenta. María deberá entonces elegir entre dos pretendientes, Lorenzo Surprenant, que ha vendido sus tierras para instalarse en Estados Unidos, y Eutrope Gagnon, un labrador. A través de estos dos personajes, la novela opone dos formas de vida: la ciudad con sus placeres materiales, y la vida dura de la tierra. Contrariamente a las novelas que se habían publicado en Quebec hasta ese momento y que presentaban la vida urbana de manera negativa, *María Chapdelaine* muestra la ciudad como un lugar en el que la vida es más fácil. El trabajo de la tierra no aparece idealizado y la novela insiste en la dureza de la vida en el campo.

A pesar de esto, María escogerá al labrador y decidirá permanecer en el Quebec rural y reproducir la misma vida que habían tenido sus progenitores. Su decisión está marcada por el fallecimiento de su madre, a

quien tendrá que reemplazar en casa. También por las palabras de su padre y el elogio que éste hace de la figura materna fallecida. Finalmente, oirá unas voces simbólicas que le recordarán que sus antepasados llegaron a esa tierra hace varios siglos y que las distintas generaciones han conseguido conservar su lengua, su religión y sus costumbres. Esas voces animarán a Maria a quedarse para asegurar la continuidad y la supervivencia de los francocanadienses: “au pays de Québec rien n’a changé. Rien ne changera, parce que nous sommes un témoignage” (Hémon, 1954: 187-188). Como explica Rosa de Diego:

Desde su publicación, la novela se convirtió en el símbolo de las virtudes tradicionales de un pueblo ‘que no sabe morir’. *Maria Chapdelaine* es una novela que cristaliza las expectativas idealistas de la sociedad canadiense francesa, su resistencia a cortar con la tradición y su rechazo al modernismo (De Diego, 2014: 117).

En el aula, analizaremos con los estudiantes el simbolismo de la decisión que toma Maria Chapdelaine. Según Patricia Smart, antes de la muerte de François Paradis, Maria era libre de soñar con una vida diferente a la de su madre; después, la trama consiste en un paulatino estrechamiento de sus posibilidades, hasta que acepta el papel de esposa y madre. A lo largo de su relación amorosa, Maria permanece en el umbral de la casa, abierta a las posibilidades del mundo exterior (Smart, 1991: 85-86). El apellido de François, “Paradis”, ha sido frecuentemente interpretado como la utopía con la que sueña la protagonista (una utopía que no obstante sigue estando encarnada en el matrimonio), un ‘paraíso’ que perderá con la muerte de éste (Smart, 1991: 87). Como explica Mary Jeen Green:

Maria remains enclosed within the space of domesticity. Like the traditional feminine figure, she spends most of her time not acting but passively waiting – waiting for the bread to bake, waiting for François Paradis to return, waiting for the winter to end (Green, 2001: 55).

Al final de la novela, Maria aparecerá descrita de la manera siguiente: “immobile, les mains croisées dans son giron, patiente et sans amertume, mais songeant avec un peu de regret pathétique aux merveilles lointaines qu’elle ne connaîtrait jamais” (Hémon, 1954: 188-189). Observaremos en el aula cómo los conceptos de resignación y de sacrificio están muy relacionados con los personajes femeninos que encontramos en esta novela (y en las demás obras que analizaremos).

La madre de Maria, que la narración siempre asocia con las tareas domésticas, lamenta frecuentemente su vida solitaria, a la que se ha resignado:

La mère Chapdelaine se tut et soupira. Elle pensait toujours avec regret aux vieilles paroisses où la terre est défrichée et cultivée depuis longtemps, et où les maisons sont proches les

unes des autres, comme à une sorte de paradis perdu (Hémon, 1954: 32).

El silencio, la mirada perdida, la melancolía, su posición observando por la ventana, son motivos que también encontraremos en las descripciones de muchos personajes femeninos de las novelas que analizaremos con los estudiantes.

Como ha mostrado Mary Jeen Green, el hecho de introducir a una mujer joven como protagonista de esta novela será algo esencial que marcará toda la literatura posterior (influyendo la escritura de novelas como *Menaud maître-draveur*, de Felix-Antoine Savard) y que facilitará la participación de las escritoras en este género literario (Green, 2001: 56).

En 1938, Ringuet (Louis-Philippe Panneton) publicará en París *Trente Arpents*. Se trata de una novela que presenta, de forma más realista, la sociedad agrícola quebequense. Ringuet describe los cambios sociales que van condicionando la forma de vida del campesino. La novela presenta la vida de Euchariste Moisan, desde su juventud hasta su vejez. La obra está dividida en cuatro partes, y cada una representa una estación que simboliza, no una parte del año, sino una etapa en la vida del protagonista.

Ringuet muestra en esta obra cómo el campesino debe afrontar las transformaciones relacionadas con el desarrollo de la industria agroalimentaria moderna (González, 2002: 310). Si la novela se centra en la vida de Moisan, también evoca su matrimonio con Alphonsine y los nacimientos que se van sucediendo y que aseguran al campesino la descendencia que requiere la tradición. El matrimonio entre Euchariste y Alphonsine se decide entre el joven Moisan y el padre de Alphonsine, sin que ella intervenga en lo más mínimo. Las razones que llevan a Euchariste a casarse no tienen nada de pasional:

Certes, il ne la parait point d'irréel et ne lui tissait pas une robe de madone ; l'idée qu'il s'en faisait n'avait rien de romanesque. Au contraire, il savait fort bien ce qu'elle pourrait lui donner : forte et râblée, pas regardante à l'ouvrage, elle saurait à la fois conduire la maison et l'aider aux champs à l'époque de la moisson. De visage avenant, bien tournée de sa personne, elle lui donnerait des gars solides après des plaisirs auxquels il pensait parfois sans honte ni hâte exagérée (Ringuet, 1991: 13).

Este último considera su futura esposa únicamente en términos de trabajo y de reproducción, lo cual pone de relieve aquello que se espera de una mujer en esa sociedad rural. El cuerpo de Alphonsine se ve progresivamente marcado por los partos sucesivos y, a pesar del dolor al dar a luz, retoma enseguida sus tareas domésticas diarias. Encarna perfectamente el papel de la madre tradicional defendido por la ideología conservadora, y los nacimientos en la casa de la familia Moisan se suceden: "La maisonnée s'est accrue. Toute femme doit 'avoir son nombre' et Alphonsine n'y faut point" (Ringuet, 1991: 78).

La muerte de Alphonsine aparece descrita en apenas unas líneas y no tiene grandes consecuencias en la familia. Euchariste pasa a llevar una corbata negra los domingos y su hijo, Oguinase, no ve grandes cambios en casa, salvo que ahora su hermana Malvina es la que se encarga de cocinar. Como señala Patricia Smart:

Unlike Euchariste's story, Alphonsine's is static, its only 'action' consisting of the ravages exercised on her by time and by her female role. Although she does not evolve, she changes – or rather, she *is changed* – getting closer every year to exhaustion brought about by premature aging (Smart, 1991: 95).

Es interesante analizar en el aula la representación de la figura materna que aparece en *Maria Chapdelaine* y en *Trente Arpents*. Para ello, nos centraremos en las páginas siguientes de dichas novelas:

Hémon, 1954: 25-26

Hémon, 1954: 29-30

Ringuet, 1991: 13

Ringuet, 1991: 46

Ringuet, 1991: 78

Pensamos que es necesario incidir en la importancia del comentario de texto como actividad clave para descifrar el contenido de los textos literarios y para fomentar la lectura crítica del estudiante. Nuestra docencia será esencialmente de carácter teórico-práctico y ofreceremos a los estudiantes la oportunidad de analizar dichos textos, primero de forma individual, y después dividiendo la clase en distintos grupos, con el fin de que los estudiantes puedan contrastar y discutir sus observaciones antes de que se realice la puesta en común con toda la clase. Consideramos importante fomentar la participación del alumnado en dichas sesiones, que en ningún caso deben convertirse en un monólogo del profesor. Intentaremos favorecer en todo momento el diálogo entre el profesor y los estudiantes, y entre los propios alumnos.

Tras analizar la representación de la figura materna que aparece en *Maria Chapdelaine* y en *Trente Arpents*, los animaremos a comparar ambos personajes. Esta actividad permitirá que entiendan mejor la evolución que se producirá en novelas posteriores, como *Le Survenant* y *Bonheur d'occasion*, escritas por mujeres.

## **2.2. Cuestionando la tradición: *Le Survenant* y *Bonheur d'occasion***

Algunas escritoras sí que fueron integradas rápidamente en el canon literario quebequense. Según Mary Jean Green, esto se debe a que sus primeros textos se inscribían aparentemente dentro del discurso de la identidad nacional, asociado al género de la novela de la tierra:

The possibility of working within the forms and discourse of the national identity narrative has empowered the feminine authorial voice. Precisely because this voice seemed to participate in a traditional ideological discourse, constantly

situating its assertions within a culturally sanctioned national  
intertext, it was endowed with a unique identitary power [...] (Green, 2001: 4).

La temática tradicional de la identidad quebequense ofreció a estas escritoras un marco protector que les permitió publicar sus obras y obtener cierto reconocimiento. No obstante, una lectura más profunda de sus escritos permite observar cómo en realidad subvirtieron el género tradicional y contaron otra historia, una historia de desposesión que cuestionaba precisamente aquellos valores culturales que se creía que la forma transmitía (Green, 2001: 4). Consiguieron convertirse en escritoras canónicas de la historia literaria quebequense ajustándose y subvirtiendo a la vez las normas literarias tradicionales.

En las novelas de las primeras escritoras quebequenses la madre también desaparece. En *Angéline de Montbrun*, de Laure Conan, la madre muere antes del comienzo de la novela. El padre, en las obras de Germaine Guèvremont sigue ocupando una posición central. Sin embargo, frente a las novelas estudiadas anteriormente en el aula, escritas por hombres, encontramos ya algunas obras, escritas por mujeres, que cuestionan la tradición. *Le Survenant* de Germaine Guèvremont (1893-1968) ha sido considerada frecuentemente como la última gran novela de la tierra, aunque renueva la perspectiva adoptada. Como explica Carmen Fernández, Guèvremont ya no se centra en la vida del hombre y de la tierra, sino en la vida familiar y social de los campesinos. El estado psicológico de los personajes ya no depende tanto de la tierra, sino que está más condicionado por las relaciones interpersonales (Fernández, 2001: 50). *Le Survenant* muestra los cambios que la llegada de un extraño puede provocar en toda una familia y un pueblo. Survenant llega de repente y cambia la vida de la familia Beauchemin. Didace Beauchemin, el padre viudo, ve en él un posible heredero de sus tierras, dado que su propio hijo, Amable, es perezoso y no podrá trabajarlas correctamente. Sin embargo, un día, Survenant se marcha sin previo aviso.

En esta novela, el hijo ya no es capaz de asegurar la supervivencia de la tradición paterna. La nuera, que significativamente, se llama Alphonsine, al igual que el personaje de *Trente Arpents*, tampoco es capaz de realizar las tareas que la sociedad espera de ella: "Faible, et d'un naturel craintif, Alphonsine, malgré sa bonne volonté, ne parvenait pas à donner à la maison cet accent de sécurité et de chaude joie, ce pli d'infailibilité qui fait d'une demeure l'asile unique contre le reste du monde" (Guèvremont, 1974: 19). En el aula, animaremos a los estudiantes a analizar la representación que aparece de este personaje femenino, y la compararemos con la que habíamos visto en *Trente Arpents*. Para esta actividad, nos centraremos particularmente en las páginas siguientes de la novela:

Guèvremont, 1974: 19-20

Alphonsine (llamada frecuentemente Phonsine, un diminutivo que la infantiliza y la aleja aún más del modelo de mujer fuerte presentado en la novela tradicional), se opone en todo a Mathilde, la esposa ya fallecida de Didace. También contrasta con la fuerza y el buen saber hacer de la hija de éste. A través del análisis de la descripción de Alphonsine, observaremos cómo Guèvremont conservó la estructura familiar de las novelas de la tierra pero presentando al mismo tiempo una experiencia femenina que alteraba y cuestionaba sutilmente los estereotipos tradicionales.

Coincidiendo con el declive de la novela de la tierra, aparecerá la novela urbana, que cobrará una gran importancia a partir de los años treinta y cuarenta. La más importante es, sin duda, *Bonheur d'occasion* (1945), de Gabrielle Roy. Roy describe las dificultades de la vida urbana, las desigualdades económicas. En su novela, seguimos encontrando la familia numerosa tradicional de Quebec, pero, esta vez, viviendo en la ciudad de Montreal en 1940. En esta novela, Roy se centra particularmente en dos personajes femeninos: Rose-Anna y su hija, Florentine. Aunque esta obra ya no pertenece al género de la novela de la tierra, en un capítulo, Rose-Anna y su marido vuelven de visita a la casa familiar de la madre de Rose-Anna, situada en el campo. Mientras que Florentine ha nacido en Montreal, Rose-Anna nació y creció en el entorno rural que nos describían las novelas de la tierra. A través de esa visita, Roy introduce el personaje de la madre de Rose-Anna. Contrariamente al resto de las novelas que hemos analizado con los estudiantes (donde el personaje de la madre moría al principio de la novela o incluso antes de su comienzo), Roy mantiene con vida tanto al personaje de la madre como al de la abuela. El personaje rural de Madame Laplante, incapaz de sentir calor materno pero que ha sacrificado su vida por su deber familiar tradicional, ejemplifica el fracaso del ideal de la maternidad vehiculado por la ideología dominante.

Rose-Anna sigue confinada en el mundo doméstico, pero al ver que su marido es incapaz de mantener a la familia, decide tomar la iniciativa. En esta novela, el hombre ya no es un personaje fuerte y activo. Tras la Segunda Guerra Mundial, la madre comienza a remplazar al padre como figura importante en la ficción quebequense. La presencia creciente de personajes femeninos en la literatura se debe, según Mary Jeen Green, al hecho de que por primera vez la mujer ha alcanzado el estatus de escritora y ha comenzado a afirmar la experiencia femenina (Green, 1996: 64-67).

Es muy interesante analizar con los estudiantes la representación que aparece en esta novela de los personajes femeninos de las tres generaciones. Para esta actividad, nos centraremos particularmente en las páginas siguientes:

Roy, 1977: 88 a 93

Roy, 1977: 95 a 97

Roy, 1977: 124-125

Roy, 1977: 198-199

Tras este análisis, animaremos a los estudiantes a comparar la relación madre-hija que aparece representada en esta novela con la que encontramos en *Maria Chapdelaine*, con el fin de observar la evolución que se ha producido. Florentine, de 19 años, se opone a los valores tradicionales y, contrariamente a Maria Chapdelaine, aspira a alejarse todo lo posible del tipo de vida que encarna su madre. En ese sentido, este personaje es un claro ejemplo de la matrofobia que caracterizará a numerosos personajes femeninos de los años 50 y 60. Según Adrienne Rich, la matrofobia no es el miedo hacia la madre, sino el miedo de reproducir el mismo destino que la madre:

Matrophobia can be seen as a womanly splitting of the self in the desire to become purged once and for all of our mothers' bondage, to become individuated and free. The mother stands for the victim in ourselves, the unfree woman, the martyr. Our personalities seem dangerously to blur and overlap with our mothers, and in a desperate attempt to know where mother ends and daughter begins, we perform radical surgery (Rich, 1986: 236).

Los cambios sociales ocurridos en los años 40 y 60 provocaron el cuestionamiento de las normas sociales tradicionales, pero también provocaron la separación de diferentes generaciones de mujeres, que encarnaban la oposición entre la tradición y el deseo de cambio. A pesar de esto, Florentine se quedará embarazada y, tras verse abandonada por el hombre del que está enamorada, Jean, decidirá casarse con Emmanuel Létourneau. La determinación de Florentine de alejarse del modelo que encarna su madre se opone completamente a la intención de Maria Chapdelaine, que escoge repetir el destino de su progenitora. Al final, sin embargo, ambas protagonistas acabarán casándose y reproduciendo el mismo esquema de continuidad. El matrimonio de Florentine no será, como en el caso de Maria Chapdelaine, aconsejado por las voces tradicionales del país, sino que aparecerá como el resultado del cálculo individual: Florentine siente la necesidad de casarse lo antes posible, antes de que se sepa que está embarazada. A su pesar, se convertirá en madre, reproduciendo en cierta medida la vida de su propia madre, Rose-Anna.

Aunque sus novelas se inscriben en la tradición literaria tradicional, tanto Guèvremont como Roy presentan visiones radicalmente nuevas de la experiencia femenina. Según Mary Jeen Green: "In many ways, Roy and Guèvremont both seem to be telling versions of the same story, a story of thin, desperate young women unable to fulfill the model of traditional Quebec motherhood" (Green, 2001: 61). Tanto la novela de Guèvremont como la de Roy cuestionan los roles tradicionales asociados con la mujer, ya sean las tareas domésticas o la maternidad. Tanto la Alphonsine de Guèvremont como Florentine aspiran a una vida diferente de la de los personajes femeninos tradicionales. Como señala Mary Jeen Green: "Both Florentine and Phonsine find themselves in a situation of alienation that has its root in their experiences as women and their unwillingness or inability to conform to the traditional feminine role" (Green, 2001: 68). Observaremos

con los estudiantes cómo la descripción física de estos personajes (delgados, débiles y frágiles) contrasta con respecto a las figuras maternas que presentaba la tradición (fuertes, hábiles y más entradas en carnes). Como explica Green: “Roy and Guèvremont focused attention of the failure of a feminine ideal that occupied a key position within traditional culture and explored with great sensitivity the situation of young women caught in a moment of radical change” (Green, 2001: 73).

### **2.3. Violencia y subversión: *Le Torrent* y *Une Saison dans la vie d'Emmanuel***

Si las novelas de Guèvremont y de Roy ya cuestionaban el ideal femenino defendido por la ideología conservadora tradicional, los textos de Anne Hébert y de Marie-Claire Blais lo harán de una forma mucho más radical. Tanto Hébert como Blais utilizarán de nuevo el marco de la novela de la tierra, pero con el fin de subvertir y de denunciar los valores que este género había vehiculado durante décadas.

El relato corto de Anne Hébert, "Le Torrent", describe la rebelión de un niño que acaba matando a su madre, una madre violenta y opresora. Como señala Mary Jeen Green:

Hébert summed up all the forces of social oppression in her maternal figure, Claudine Perrault, making her a fitting target for violent revolt and, ironically, turning the mother into a monster almost as soon as she had entered the Quebec fictional universe (Green, 2001: 75).

Claudine ha criado a su hijo a solas, en una granja apartada de la civilización. François tiene doce años cuando ve por primera vez un rostro humano que no sea el de su madre. Descubre que ésta dio a luz sin estar casada y, desde entonces, y rechazada por la sociedad, vio en su hijo el instrumento de su redención. "Me continúas", le repite una y otra vez (dándole un nuevo significado al concepto tradicional de continuación que defendían las novelas de la tierra). Lejos de representar el calor materno, Claudine es una madre maltratadora que busca, a través de su hijo, expiar sus pecados.

En el aula, nos centraremos particularmente en el análisis de las páginas siguientes de dicho relato, con el fin de observar con los estudiantes la caracterización de la figura materna que nos presenta aquí Hébert:

Hébert, 1989: 20-21

El asesinato de la madre dominadora aparecerá como el rechazo radical de la tradición y del rigor moral y religioso que ésta encarnaba. Encontramos de nuevo el asesinato de la figura materna en *La Belle Bête* (1959) de Marie-Claire Blais. No obstante, como observa Mary Jeen Green: "murder does not bring about liberation: neither Hébert's François Perrault nor Blais's Isabelle-Marie is able to escape her mother's influence, and both are ultimately driven to self-destruction" (Green, 2001: 75).

En *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, Marie-Claire Blais vuelve a utilizar ciertos aspectos de la novela de la tierra con el fin de cuestionar las ideas y estereotipos encarnados por este género tradicional. El texto mezcla puntos de vista distintos, e incluso comienza con el punto de vista de un recién nacido. Estas características alejan la narración del realismo de la novela de la tierra. Según Gilles Marcotte, la sensación de seguridad

transmitida por el género tradicional desaparece en la novela de Blais (Marcotte, 1989: 13).

Tanto en “Le Torrent” como en *La Belle Bête* la figura del padre está ausente. Si aparece en *Une Saison dans la vie d’Emmanuel*, es únicamente como una figura secundaria y anónima. En clase, analizaremos la representación de la figura materna que aparece y la compararemos con la que nos describe *Trente Arpents*. Nos centraremos principalmente en las páginas siguientes:

Blais, 1996: 12 a 16

Blais, 1996: 26

Mientras que la Alphonsine de *Trente Arpents*, como hemos visto, realizaba todas las tareas domésticas de manera estoica, Blais nos muestra una figura materna abrumada por su situación. Se trata de una madre que carece de nombre. Se convierte en una figura paradigmática que permite a la autora cuestionar el papel tradicional que la sociedad había impuesto a las mujeres. Agotada por los partos sucesivos y por las muertes frecuentes de sus hijos, violada por su marido cada noche, la madre deambula repitiendo los nombres de sus hijos fallecidos. Sin embargo, ella no muere en la novela y, al igual que la abuela Antoinette, seguirá con vida al final de la obra.

En la novela de Ringuet, los nombres de las hijas de Moisan terminan por la letra “A”: Malvina, Eva, Lucinda, Orpha. Orpha muere y Malvina y Eva acaban en un convento. Lucinda es la única que desafía las normas y se marcha a vivir a la ciudad.

En la novela de Blais, es muy significativo que a las niñas de la familia (Roberta, Anna, Anita) se las llame, “les Petites A” (las Pequeñas A). Al igual que la madre, estos personajes no tienen identidad propia. Únicamente Héloïse, la hermana mayor, aparece individualizada. Ésta decide irse de casa y entra primero en un convento y posteriormente en un burdel. Como podemos observar, este personaje encarna a la vez los estereotipos antagónicos de la Virgen y de la prostituta que han caracterizado tradicionalmente el universo femenino. En las novelas de la tierra, el personaje de la madre, sumisa, está asociado a la figura de la Virgen. En esta novela estos dos aspectos aparecen reunidos en una sola figura que cuestiona esta concepción estereotipada y limitada del mundo femenino.

Poco a poco, otras condiciones sociales llevarán a algunas autoras, como Élise Turcotte, a mostrar finalmente una maternidad más positiva, definida y elegida por las mujeres. Como explica Valérie Caron:

Depuis une vingtaine d’années, une réflexion sur ce que pourrait être une maternité définie par les femmes s’est amorcée. On prend conscience que, pas plus qu’être mère ne signifie accomplir son destin individuel de femme, la maternité ne se résume à un produit culturel d’une aliénation patriarcale (Caron, 2002: 126).



### 3. Conclusiones

Luce Irigaray ha mostrado cómo toda una genealogía de mujeres ha sido olvidada, censurada por el discurso patriarcal:

Je pense qu'il est nécessaire aussi, pour ne pas être complices du meurtre de la mère, que nous affirmions qu'il existe une généalogie de femmes. Généalogie de femmes dans notre famille: après tout, nous avons une mère, une grand-mère, une arrière-grand-mère, des filles. Cette généalogie de femmes, étant donné que nous sommes exilées (si je puis dire) dans la famille du père-mari, nous l'oublions un peu trop; voire nous sommes amenées à la renier. Essayons de nous situer pour conquérir et garder notre identité dans cette généalogie féminine. N'oublions pas non plus que nous avons déjà une histoire, que certaines femmes, même si c'était difficile, ont existé dans l'histoire et que trop souvent nous les oublions (Irigaray, 1981: 29-30)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, muchas escritoras se han negado a mantener silenciada la experiencia femenina y, al contrario, estas genealogías de mujeres aparecen tanto en las estructuras familiares que evocan en sus novelas como en la memoria colectiva y literaria a la que hacen referencia: "If female subjects are discursively constituted throughout history, they are also reconstituted through women's forms of remembrance and through the stories women write or rewrite about themselves and their foremothers" (Green *et al.*, 1996: xvii).

A lo largo de las sesiones, intentaremos que el alumnado entienda la importancia de revisar las obras canónicas desde una perspectiva de género, y que observe cómo las autoras reescriben la tradición cuestionando la visión tan estereotipada que ésta vehiculaba sobre el género femenino. Hemos intentado seleccionar aquellas obras que nos han parecido más pertinentes, por la importancia que han adquirido en la tradición literaria de Quebec, pero también aquellas que pueden permitir al estudiante establecer relaciones intertextuales más interesantes.

Pensamos que nuestro objetivo principal debe ser enseñar al alumno a ser capaz de leer de forma crítica. Como afirma Jonathan Culler, las humanidades "no pueden simplemente proporcionar una cultura, sino que es necesario que lleven a cabo una crítica cultural" (Culler, 1998: 150). Como señala Martha Nussbaum, "Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros" (Nussbaum, 2005: 327).

### Referencias bibliográficas

- BIRON, Michel, François Dumont, y Élisabeth Nardout-Lafarge. *Histoire de la littérature québécoise*. Montreal: Boréal, 2007.
- BLAIS, Marie-Claire. *Une saison dans la vie d'Emmanuel*. París: Éditions du Seuil, 1996.
- BONN, Charles y Xavier Garnier. *Littérature francophone I. Le Roman*. París: Hatier, 1997.
- BRANDT, Di. *Wild Mother Dancing: Maternal Narrative in Canadian Literature*. University of Manitoba Press, 1993.
- CARON, Valérie. "Le bruit des choses vivantes et Tableaux: voix et représentations inédites de la maternité dans la littérature québécoise". *Voix et Images* 28, n° 1 (2002): 126-141.
- CULLER, Jonathan. "El futuro de las humanidades". En *El Canon literario*, editado por Enric Sullà. Madrid: Arco/Libros, 1998, 139-160.
- DE DIEGO, Rosa. "Del colonialismo al nacionalismo: el modelo de Quebec". *Semiosfera* 2 (2014): 111-122.
- FERNÁNDEZ, Carmen (coord.). *Literatura Francocanadiense: La literatura quebequesa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2001.
- FLORES GARCÍA, Ángeles. "Francia no es un hexágono sino un archipiélago. Literaturas periféricas: las letras subsaharianas de expresión francesa". En *Escritoras en lengua francesa. Renovación del canon literario*, editado por María Vicenta Hernández Álvarez. Granada: Editorial Comares, 2018, 49-58.
- GREEN, Mary-Jean. "The past our mother: Marie-Claire Blais and the Question of women in the Quebec canon". En Green, Mary, Karen Gould, Micheline Rice-Maximin, y Keith Walker. *Postcolonial Subjects: Francophone Women Writers*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996, 61-77.
- GREEN, Mary, Karen Gould, Micheline Rice-Maximin, y Keith Walker. *Postcolonial Subjects: Francophone Women Writers*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- GREEN, Mary Jean. *Women and Narrative Identity: Rewriting the Quebec National Text*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2001.
- GONZÁLEZ SALVADOR, Ana (coord.). *Historia de las literaturas francófonas. Bélgica, Canadá, Magreb*. Madrid: Cátedra, 2002.
- GUÈVREMONT, Germaine. *Le Survenant*. Montreal: Fides, 1974.
- HÉMON, Louis. *Marie Chapdelaine*. París: Le Livre de Poche, 1954.
- HÉBERT, Anne. *Le Torrent*. Montreal: Bibliothèque québécoise, 1989.
- IMBERT, Patrick. *Roman québécois contemporain et clichés*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1983.
- IRIGARAY, Luce. *Le corps-à-corps avec la mère*. Ottawa: Les éditions de la pleine lune, 1981.
- KAWASH, Samira. "New Directions in Motherhood Studies". *Signs*, vol. 36, n°4 (2011): 969-1003.
- MARCOTTE, Gilles. *Le roman à l'imparfait*. Montréal: L'Hexagone, 1989.
- MIGNOLO, Walter. "Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales". En *El Canon literario*, editado por Enric Sullà. Madrid: Arco/Libros, 1998, 237-270.
- MOURA, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. París: Presses Universitaires de France, 2019.
- NUSSBAUM, Martha. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.

- O'REILLY, Andrea. *Matricentric Feminism: Theory, Activism, and Practice*. Bradford: Demeter Press, 2016.
- RICH, Adrienne. *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. Nueva York: Norton, 1986.
- RICH, Adrienne. *The Mother/Daughter Plot: Narrative, Psychoanalysis, Feminism*. Indiana University Press, 1989.
- RINGUET. *Trente Arpents*. París: Flammarion, 1991.
- ROBINSON, Lillian. "Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario". En *El Canon literario*, editado por Enric Sullà. Madrid: Arco/Libros, 1998, 115-137.
- ROY, Gabrielle. *Bonheur d'occasion*. Quebec: Stanké, 1977.
- SAINT-MARTIN, Lori. *Le Nom de la mère: mères, filles et écriture dans la littérature québécoise au féminin*. Quebec: Nota Bene, 1999.
- SMART Patricia. *Writing in the Father's House: The Emergence of the Feminine in the Quebec Literary Tradition*. Toronto: University of Toronto Press, 1991.
- SOCKEN, Paul. "Le mythe au Québec à l'époque moderne". En *Mythes dans la littérature contemporaine d'expression française*, editado por Metzca Zupancic. Ottawa: Le Nordir, 1994, 51-56.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **Figuras femeninas a través de la obra de Luigi Dardano: propuestas para el aula de italiano**

**Female figures through the work of Luigi Dardano: proposals in the Italian teaching classroom**

**María Mascarell García**

*Universidad de Sevilla*

mariaamascarell@outlook.es

ORCID: 0000-0003-2717-2796

Fecha de recepción: 01/06/2024      Fecha de evaluación: 08/06/2024  
Fecha de aceptación: 13/07/2024

### **Resumen:**

La recuperación de los nombres de los diferentes personajes feministas *ante litteram* a través de propuestas y experiencias didácticas significa no solo promover el pensamiento crítico del alumnado respecto al canon tradicional, sino, además, contribuir a la creación de una conciencia más igualitaria entre hombres y mujeres. El siguiente artículo, a través del *Libro Primo* de *La bella e dotta difesa delle donne* de Luigi Dardano, se pone como objetivo desafiar los patrones educativos que hasta ahora han invisibilizado a muchas figuras femeninas a través de la creación de una secuencia didáctica para las aulas de italiano.

### **Palabras clave:**

Didáctica, Luigi Dardano, genealogías, personajes femeninos, estudios de género

### **Abstract:**

The recovery of the names of the different feminist characters *ante litteram* through didactic proposals and experiences means not only to promote the critical thinking of students with regarding the traditional canon, but also to contribute to the creation of a more egalitarian awareness between men and women. The following article, through the *Libro Primo* of *La bella e dotta difesa delle donne*, by Luigi Dardano, aims to challenge the educational patterns that, until now, have made, so far, many female figures invisible by creating a didactic sequence for Italian classrooms.

### **Keywords:**

Didactic, Luigi Dardano, genealogies, female characters, gender studies

En una sociedad en constante cambio y evolución, se convierte en una necesidad la recuperación e ilustración de las voces y personajes femeninos que han contribuido en la Historia. La educación debería fomentar el pensamiento crítico, promover valores, y una toma de conciencia de alumnado y profesorado, no solo dentro de las cuatro paredes que conforman un aula sino también ampliando su perspectiva sobre el mundo en el que viven. Apostar por una educación desde la perspectiva de género forma parte de los objetivos de nuestra agenda feminista<sup>1</sup>, unos objetivos que buscan fomentar el conocimiento de los desafíos con los que las mujeres han tenido, y tienen todavía, que lidiar en los diferentes ámbitos que conforman la vida y la cotidianeidad.

Hasta el momento, el contenido de los libros de enseñanza (desde la primaria hasta el ámbito universitario, pasando por los cursos de formación) estaba formado por una lista inabarcable de nombres masculinos<sup>2</sup>. Se ha dejado siempre un breve espacio al final de estos libros y manuales, donde se sintetizan siglos de Historia y se aglutinan nombres de mujeres que no están incluidas en el canon literario, puesto que el sesgo androcéntrico ha cancelado constantemente la transmisión de sus textos y la expulsión de sus nombres de la tradición y canon literarios (Martín Díaz, 2021: 82).

El sistema educativo patriarcal se ha encargado de que los contenidos educativos giren en torno al hombre, a lo masculino y sean, por tanto, contenidos androcéntricos, ya que “la cultura es una creación realizada casi exclusivamente por hombres, donde las aportaciones de las mujeres han sido excluidas u olvidadas. La única identidad posible es la masculina, mientras que la femenina constituye sus márgenes, su revés, su deformación o su monstruosidad” (Arriaga Flórez, 2006: 10). La creación y puesta en práctica de propuestas innovadoras para la docencia buscan devolverles su verdadero valor a las protagonistas femeninas (literatas, artísticas, políticas, etc.), y al mismo tiempo remodelar la Academia y el canon tradicional.

La misoginia ha estado siempre presente: ha actuado durante toda la Historia y a lo largo de la conformación de la cultura, descubierta o camuflada, de forma más o menos violenta dependiendo del contexto o del periodo<sup>3</sup> (Vargas Martínez, 2018: 142). El silenciamiento de los nombres y obras de las escritoras se convirtió en uno de los tipos de violencia a la que se veían sometidas de manera más recurrente: la Historia de lo femenino en el ámbito de la literatura se convierte así en un “femicidio cultural” (Cerrato, 2013: 13). Dentro del Debate de la Querrela de las Mujeres, casi paralelamente a este pensamiento misógino, hubo un grupo de escritores<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Esta propuesta se enmarca dentro de los ODS 04 y 05 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: la educación de calidad y la igualdad de género.

<sup>2</sup> Precisamente, Alfonso-Gutiérrez (2024) centra su trabajo en la necesidad de incluir nombres de mujeres en la enseñanza universitaria de literatura española en Andalucía

<sup>3</sup> Una larga tradición patriarcal ha hecho que recaiga sobre las mujeres una doble condena biológica y bíblica, y toda la literatura de carácter misógino no ha hecho más que atribuirle características tales como la irracionalidad, la debilidad, la lujuria o la frivolidad (Plastina, 2017: 15), creando una imagen deformada que perdura incluso en nuestro tiempo.

<sup>4</sup> Dentro de este grupo de autores filóginos, que parten del *De mulieribus claris* (1361) de Giovanni Boccaccio, destacan algunos nombres como el de Galeazzo Flavio Capra (*Della*

que defendieron las capacidades femeninas. A través de sus contribuciones consiguieron poner en el foco de atención los nombres y las voces de todas aquellas mujeres víctimas de un silencio que se hace presente desde los antiguos clásicos<sup>5</sup>.

Luigi A. Dardano (1429 — 1511), escritor filólogo veneciano, se presenta como uno de los primeros autores italianos de principios del Cinquecento en componer una obra en defensa de las mujeres. En su obra, escrita tanto en verso como en prosa y publicada a modo póstumo por su nieto en 1554<sup>6</sup>, presenta a varios personajes femeninos conocidos y desconocidos de toda la Historia, repartidos en un total de siete libros que conforman la obra completa. En el primero de estos, el único escrito enteramente en *terzina* se han identificado más de 140 nombres (Mascarell Garcia, 2024). Siguiendo el estilo iniciado con el *De mulieribus claris* (1361) de Boccaccio, Luigi Dardano traza en este primer libro una genealogía femenina, contribuyendo de tal modo a crear una brecha en el imaginario histórico-patriarcal que se tenía hasta el momento.

Sirviéndonos de este libro, y haciendo uso de las herramientas propias de los estudios de género, se presenta en las siguientes páginas una secuencia didáctica<sup>7</sup> que busca dar a conocer algunos de los nombres femeninos oscurecidos y tachados de los inicios de nuestra memoria: musas, diosas, literatas, santas y profanas, que es como la propia Historia ha decidido muchas veces catalogarlas. Usando esa misma catalogación, y de la que también se sirve en ocasiones el propio autor, se han ideado una serie de sesiones que exponemos a continuación.

### **1. Objetivos: “*Taccia chi de le donne vuol mal dire*”**

La siguiente experiencia didáctica busca que las y los estudiantes conozcan los nombres de tantas mujeres que, a pesar de su importante paso por la Historia, no han sido consideradas como relevantes a la hora de ser incluidas entre las páginas de los libros de enseñanza. A través de la obra de Luigi Dardano desvelamos algunos de los nombres de figuras femeninas que desafiaron las normas y convenciones de su tiempo, arrojando un poco más de luz sobre las genealogías y biografías femeninas

---

*Eccellenza e Dignità delle donne*, 1525), Alessandro Piccolomini (*La Raffaella overo Dialogo della bella creanza delle donne*, 1542), Luigi Alvisè Dardano (*La bella e dotta difesa delle donne in verso e prosa*, 1554), Aonio Paleario (*Dell'economia o vero del governo della casa*, 155) o Ludovico Domenichi (*Rime diverse d'alcune nobilissime e virtuosissime donne*, 1559).

<sup>5</sup> De entre ellos, destaca Plutarco, puesto que rompe con el carácter androcéntrico en cuanto a la virtud y la fama al incluir toda una lista de mujeres en su *Excelencia de las mujeres*, traducida al español por Marta González González (2019).

<sup>6</sup> La obra, originalmente *De claris mulieribus*, fue escrita alrededor de 1508. Para esta propuesta didáctica se ha hecho uso de los textos que aparecen en la versión de 1554 y que han sido recientemente reeditados por Maria Mascarell Garcia (2024).

<sup>7</sup> Esta propuesta ha sido ideada para ser puesta en práctica con el alumnado de Estudios Italianos u otras disciplinas con mención en italiano, así como para el alumnado de Máster. Los textos seleccionados son en lengua original italiana, por lo que se espera que el alumnado, en caso de aplicarse en ámbito hispanohablante, cuente con un nivel mínimo de italiano de un B2-C1 (según el Marco Común Europeo) para facilitar su comprensión.

oscurecidas por un sistema educativo históricamente patriarcal<sup>8</sup>. Para ello, se han marcado los siguientes objetivos:

- Ser capaces de desarrollar temáticas en relación a la Historia de las mujeres y de los feminismos en los diferentes campos expuestos.
- Fomentar el pensamiento crítico hacia la situación de las mujeres en los respectivos períodos históricos, desde un *prima actual* y en función de su situación y/o clase social.
- Reflexionar a través de estas mujeres sobre la autoría y su contribución a nuestra actualidad.
- Fomentar la creatividad del alumnado al proponer, como sistema de evaluación, la creación de actividades divulgativas y de transferencia del conocimiento.

Para la puesta en marcha de la siguiente propuesta, se prevén un total de nueve sesiones, de dos horas cada una: seis sesiones para la parte teórica sobre algunas de las figuras *ante litteram* que aparecen en la obra de Luigi Dardano, una sesión para resolución de dudas y debate y dos sesiones para la breve exposición del proyecto elegido como evaluación (véase PROYECTO FINAL). Para la evaluación, que será continua, se tendrá en cuenta la participación durante las sesiones (20%) además del proyecto final (80%).

## 2. Recursos

A continuación, proponemos una serie de recursos que serán utilizados a lo largo de la siguiente propuesta didáctica, tanto dentro como fuera del aula, por parte de la/el docente. Asimismo, dichos materiales podrán facilitarse a las y los estudiantes para la realización de actividades en el aula y para la elaboración del proyecto final.

- *Libro primo de la Bella e dotta difesa delle donne* (2024) de Luigi Dardano.
- *La ciudad de las damas*, de Christine de Pizan (2015).
- Plataformas digitales como *Drive* o *Dropbox* donde compartir con el alumnado —y también entre ellos— distintos materiales didácticos.
- Extractos de libros teóricos para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión a lo largo de las sesiones, como Millet (1995), De Beauvoir (2005), Pomeroy (2004) o Iriarte (2020), entre otros.

## 3. Propuesta didáctica

Como afirmaba Simone de Beauvoir, “legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores, sabios, se afanaron en demostrar que la condición subordinada de la mujer era grata al cielo y provechosa en la tierra” (De Beauvoir, 2005: 40); así, creemos necesaria la creación de diferentes propuestas, unidades y experiencias didácticas desde la perspectiva de los estudios de género, devolviéndoles a los personajes femeninos de la Historia su voz y su realidad. Convertir la educación en “una herramienta al servicio de la transformación de la sociedad en una más igualitaria en la que no exista la opresión de unas personas sobre otras por cuestiones de

---

<sup>8</sup> Por ello, la creación y puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas se convierte en una actividad crucial en la educación de hoy (cfr. García Fernández, 2024a).

género” (Pacheco Costa, 2024: 431) forma parte de nuestro ideario feminista, eliminando el dominio literario androcéntrico y falocentrista que ha prevalecido hasta el momento.

### **3.1. Sesión 1: Reivindicación literaria**

Durante mucho tiempo a las mujeres no se las ha considerado parte de la especie humana, sino que se las ha tratado como seres subordinados (Wollstonecraft, 2005), y el acercamiento de la mujer a las letras se ha percibido como un modo de manchar el alma de las jóvenes (Plebani, 2022), por lo que durante un largo periodo solo se les ha permitido acercarse a ello mediante la lectura. “Cada época parece proponer un modelo de lectora ideal diferenciado del de lector” (Luna, 1996: 22), redactándose toda una lista de obras ideadas desde una óptica masculina e inscritas en la cultura misógina que negaba un total conocimiento de la cultura y del mundo al sexo femenino. Además, en el período clásico debemos tener en cuenta que las leyes buscaban, en síntesis, recluir a la mujer al espacio doméstico<sup>9</sup>:

La negación de la educación [...], en cualquier sociedad, es un método sencillo y eficaz de mantener la sumisión. La idea de que la mujer fuera un eterno menor de edad al cargo siempre de un tutor resultada lógica. Se creaba un círculo vicioso en que la mujer no podía hablar porque no era considerada apta para ser considerada autónoma, pero no era considerada autónoma porque se le negaba la capacidad de hablar o pensar correctamente (González Gutiérrez, 2018: 14-15)

A pesar de ello, muchas mujeres de la Historia consiguieron crear un lenguaje propio con el que reivindicar su espacio en un mundo concebido por los hombres y para los hombres. Luigi Dardano vindica en su *Canto Terzo* una serie de nombres femeninos cuya aportación a la literatura y a la cultura considera de relevante importancia: Leontia, Safo, Amasia, Hortensia, Tullia y Faustina Augusta, entre otros<sup>10</sup>. De todos los nombres de la Antigüedad, podría decirse que el único que puede considerarse famoso es el de Safo, que logra sobrepasar la violencia del silenciamiento impuesto a las escritoras de su tiempo<sup>11</sup> (López, 2008).

Aquello que ha conseguido sobrevivir a los tiempos ha sido mínimo, influido, tal vez, por el hecho de que las herramientas necesarias para la distribución y preservación de la literatura estaban controladas por hombres

---

<sup>9</sup> El patrón de la mujer recluida en el espacio privado y doméstico se verá repetido a lo largo de toda la Historia hasta llegar al siglo XX, siendo este otro tipo de violencia de género, aunque tal vez más sutil.

<sup>10</sup> En su *Canto Terzo* Luigi Dardano menciona otros muchos nombres, cuyas cualidades también considera dignas de alabanza. En esta ocasión se ha creído conveniente realizar una selección de figuras relacionadas entre sí y dedicarles una sesión entera. El resto de los nombres, también importantes, podrá ser tratado individualmente en casa o en futuras sesiones/propuestas.

<sup>11</sup> Boccaccio, en su *De Mulieribus Claris* (1361), trata de rellenar el vacío correspondiente a los nombres de mujeres en la Historia, usando fuentes como Plinio y su *Storia naturale* para devolverles su valor original a las intelectuales de la Antigüedad (cfr. Rodríguez Mesa, 2018 y Rodríguez Mesa, 2019).

(Plebani, 2003). Aun así, algunas de las poetisas de la Edad Arcaica han sido reconocidas *a posteriori* como las mejores de su tiempo (Pomeroy, 2004), y todas ellas —incluidas las cultivadoras de otros géneros como la oratoria— tuvieron que hacer frente a los obstáculos de una sociedad que negaba su acceso al *virile officium* (López, 2008). Obsesionado y condicionado por la necesidad de conquistar el poder absoluto, lo masculino se vuelve esclavo de sí mismo en una cultura patriarcal, hasta el punto de negar su propia naturaleza (Carotenuto, 2004):

Dannate 'l sesso del gran Dio fattura,  
l'opre, li studi et le lor voglie honeste,  
e di lor compagnia non fate cura.  
Non nati anchor di donne esser vorreste,  
ma come fichi, e pomi esser prodotti,  
e distrugger natura se potesse.  
[...]  
Di quante il mondo ha già goduto et gode,  
c'hanno di lor' lasciata chiara luce,  
come in l'histoire si racconta, et ode. (Dardano, 2024: 27-29)

En grupos, el alumnado deberá imaginar que estas mujeres aparecen en nuestros días y conforman un club de lectura feminista y se plantearán las siguientes actividades: elegir a una de las mujeres elencadas por Dardano en este canto, elaborar una lista de las lecturas que creen que tendría y exponer el porqué al resto de la clase. Luego, recrear el discurso/versos de estas mujeres adaptados a nuestros tiempos (se puede, por ejemplo, usar los versos de Safo para crear un rap y compartirlo con las y los compañeras/os). ¿Creéis que sus obras/acciones reivindicativas tendrían la misma fuerza hoy como la tuvieron en su momento?

### **3.2. Sesión 2: Una sociedad de mujeres**

Películas, series televisivas, relatos cortos, novelas, cuadros y otras representaciones nacen de la inspiración que toman del mito de las Amazonas, pero realmente sabemos muy poco sobre este grupo de mujeres. Etimológicamente, el nombre atribuido a estas mujeres proviene del griego “A-”, es decir, *carente de/sin* seguido de “-Mazos”, *seno/pecho*, que, de acuerdo con el mito original, motivadas ante la idea de poder tener un mejor manejo del arco, estas se quitaban el pecho derecho (Pomeroy, 2004), convirtiéndose su cuerpo en algo visto como monstruoso, como “deforme ante la mirada del canon oficial y tradicional, estableciéndose como una alteridad paradigmática” (Pégolo, 2008: 3): aquello que no es estética y visualmente correcto a los ojos masculinos ha sido, y sigue siendo, rechazado por la cultura y las sociedades.

En un mundo en el que las leyes eran establecidas por el sexo autodenominado como dominante, las Amazonas dictan ellas mismas el curso de su sociedad, se convierten en seres independientes y con la capacidad de prescindir de las obligaciones adjudicadas por nacimiento a la mujer: matrimonio, crianza, tareas domésticas, cuidados, etc. Siguiendo

con la línea del temor, estas eran la representación gráfica de la fuerza<sup>12</sup>, la libertad sexual y la independencia femenina, creando una sociedad<sup>13</sup> autogestionada, por lo que el sexo masculino se ha encargado de representarlas como un grupo de mujeres bárbaras, machos mutilados y para nada piadosos. Tal vez como resultado, se las ha visto siempre como un grupo unitario, sin nombres individuales, bajo un mismo estigma y juicio.

Frente a esto Luigi Dardano realiza un elenco de dieciséis mujeres “instructe in l’arte bellica di Marte” (Dardano, 2024: 44) a lo largo de todo su *Canto Quinto*, ensalzando rasgos concretos de cada una de ellas, pero sin compararlas entre sí, ni con otros hombres ni animales, eliminando cualquier connotación negativa que pudiese haber hacia su figura. Al devolverles su nombre y sus habilidades, Luigi Dardano contribuye a creación de una genealogía de Amazonas, pero también a construir una memoria histórica de las mismas.

Tal compagna fortissima, e robusta  
havea Pantasilea di gran potere  
di cui la fama anchor si gode, e gusta.  
Non voglio anchor di quest’altre tacere  
innanzi a questa molte alme regine,  
animose, magnanime, e altere. (Dardano, 2024: 46)

Como hemos dicho, a lo largo de su *Canto Quinto* Luigi Dardano nombra a algunas de las Amazonas que él considera más destacables. Una vez identificados sus nombres, se plantea al alumnado las siguientes cuestiones: “¿Cuántos de ellos conocíais?”, “¿cuál es la imagen que tiene de estas figura nuestra sociedad (literatura, cine, televisión, etc.)?”. En grupos, se elegirá a una de las Amazonas y se elaborará una pequeña ficha sobre ella, presentándola al resto de la clase.

### **3.3. Sesión 3: El patriarcado y su deconstrucción de los mitos**

Kate Millet, en su ensayo *Política sexual*, sostenía que “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura” (1995: 70), existiendo esta dominación hacia el género femenino desde los principios de la Historia. Sin querer remontarnos a los albores de la creación, tomamos como punto de partida el periodo clásico helenístico y romano, donde la creación y aceptación de mitos constituía la cotidianeidad de las sociedades. A partir de estos mitos, usados para explicar el origen del mundo, de los hombres y de las mujeres, el sexo masculino ha creado toda una serie de justificaciones para sus comportamientos misóginos no solo en su mismo período, sino que se han ido repitiendo sucesivamente en todas las épocas. Al contrario que nuestro

---

<sup>12</sup> Habría que añadir que, además, como mujeres guerreras eran portadoras de armas, como las espadas, símbolo desde los orígenes de la Historia hasta prácticamente nuestros días del falocentrismo. Esto, junto con las otras razones, provocó un rechazo de la cultura masculina hegemónica hacia este grupo independiente de mujeres.

<sup>13</sup> “La mayoría de las Amazonas limitaban sus contactos con los hombres al acto sexual para la procreación. En los grupos moderados, los hijos eran devueltos a sus padres y sólo las hijas eran criadas. En grupos más extremistas, mutilaban a los hijos y los utilizaban como niñeras y criados domésticos” (Webster y Newton, 1979: 95).

grupo de autores filóginos, los detractores del sexo femenino se han dedicado por decenios a redactar toda una lista de obras de carácter misógino<sup>14</sup>.

Se deja de lado, pues, en estas sociedades clásicas el mito aquel de la Diosa Madre<sup>15</sup>, “una diosa autocreada, sin ancestros, que reinaba sobre el universo” (Florescano, 2005: 7), quedando relegada a un segundo plano para dar paso a nuevos Dioses y Diosas. Esta nueva mitología “creada por los hombres para establecer las bases patriarcales, es la que explica que lo femenino está vinculado al mal” (Zaragoza Gras, 2006: 11). Con esto se permitió que la mujer y todo lo femenino quedase ensombrecido a los márgenes de la cultura, la educación, la política, la literatura, etc., viéndose con malos ojos, como el sexo débil, causante de todos los males<sup>16</sup>, desesperación de los hombres, pero al mismo tiempo musa de todos ellos:

Los testimonios literarios presentan graves problemas para el historiador social. Las mujeres están presentes en casi todos los géneros de la literatura clásica, aunque a menudo los autores propenden a distorsionar la información. Junto con unos pocos retazos de poesía lírica, el resto de la literatura de la Antigüedad clásica fue todo escrita por hombres. (Pomeroy, 2004: 10)

En el *Libro Primo* de la obra de Luigi Dardano estas mujeres son representadas como “degne di chiaro honor alto et sublime” (Dardano, 2024: 47), y no como simples objetos secundarios en la Historia. El autor deconstruye a través de sus tercetos encadenados la visión androcéntrica de la mitología clásica. Hasta el momento, muchos de los personajes femeninos de esta mitología eran dignos de alabanza tan solo por el hecho de contar con ciertas características que los hombres siempre han atribuido a su propio sexo (guerreras, justicieras, sabias, resolutivas, grandes oradoras, etc.), por lo que en muchas ocasiones no eran ni consideradas como parte de “lo femenino”, sino que pasaban a llevar el estigma de la *virago*.

En otros casos, la mujer era vista con temor<sup>17</sup>, por lo que se las convertía en monstruos a los que un héroe (siempre hombre) debía matar para salvar a una población en peligro. En la primera parte de su *Canto*

---

<sup>14</sup> Sirva como ejemplo la filosofía aristotélica, que consideraba a las mujeres como un error de la naturaleza y cuyos preceptos son visibles y evidentes en tratados como *I donneschi difetti* de Giuseppe Passi (1599), quien abre su tratado afirmando que no hay mujer alguna que pueda considerarse buena (González de Sande, 2023).

<sup>15</sup> La desaparición de los mitos matriarcales significa la cancelación del poder reproductor/productor femenino, al crear nuevos dioses masculinos con capacidades generadoras. Así pues, “mediante la enajenación de las mujeres de su propia capacidad reproductora, se asiste a una apropiación masculina de esta, dominando los varones lo que en principio escapaba a su control” (Mirón Pérez, 2000: 163), como el caso de Zeus.

<sup>16</sup> En cuanto a las deidades de la mitología clásica, estas “se suelen identificar con los paraísos, y de ellas depende la fertilidad de la tierra y las plantas. Cuando empiezan a aparecer más profusamente figuras de mujer, estas son portadoras de todos los males, como Eva y Pandora” (Cruzado Rodríguez, 2004: 32).

<sup>17</sup> Como sostiene Lola Luna, en la mayoría de los casos se producía una denigración por parte de los hombres a raíz del “miedo a ser considerados iguales e incluso inferiores a la mujer” (1996: 39). Como consecuencia directa de este temor nace, en parte, la literatura misógina primitiva y cuya evolución alcanza a nuestros tiempos.

Sesto Luigi Dardano redefine las características de algunos de los personajes femeninos más conocidos, devolviéndoles su valor original: mujeres excelentes, doctas y de gran ingenio. No las compara con los hombres a modo de justificación, sino que considera que su intelecto y cualidades son más que suficiente motivo de alabanza. Esta autodeterminación será un mecanismo recurrente a lo largo de todo el *Libro Primo*:

Medusa, figlia di Forco in Levante,  
Re de l'isole Hesperide, bellissima  
di gran divitie, e thesoro abbondante.  
Ne la cultura fu donna dottissima,  
haveva gli occhi simili a due stelle,  
che l'huom mutar in pietra aspra e durissima  
come i Poeti cantano di quelle.  
[...]  
Minerva: o[h] Pallas de la sapienza  
chiamata Dea de l'arte magistrale  
di lana lavorò con gran prudenza.  
Di tanto ingegno fu c'hoggi se immortale  
il nome suo fra tutti li scrittori  
come fusse una Dea celestiale. (Dardano, 2024: 49)

Como actividades a realizar, se propone a las y los estudiantes de identificar los diferentes personajes femeninos que aparecen a lo largo del *Canto Sesto* y buscar en internet cuáles son las características que normalmente se les han atribuido, así como la imagen con la que históricamente se les ha representado. Seguidamente, se plantean las siguientes preguntas: “¿Coinciden estas con aquellas que más destaca el autor?”, “¿creéis que la representación clásica de estas mujeres ha influido en mitos posteriores?”. En grupos, deberán discutir sobre estas cuestiones y redactar un microrrelato en el que se cambien los estereotipos de estas mujeres por unos más reales.

### **3.4. Sesión 4: Subversión religiosa**

Profetisas, guías del más allá, las sibilas pasaron de formar parte originalmente de la mitología grecorromana a ser acogidas con predilección por la Iglesia Católica. Su imagen se identificó en el arte a través de la representación de su figura sosteniendo un libro o papiro abierto, transformando la iconografía del profeta-hombre en la profetisa-mujer (Palacios Jurado, 2018). Consideradas como conocedoras de la ciencia de Dios y anunciadoras de verdades (Herrera Romero, 2019), la figura de la sibila ha ido pasando de período en período y de sociedad en sociedad<sup>18</sup> hasta quedar casi extinguida en nuestra actualidad a pesar de la importancia que tomó en periodos anteriores:

---

<sup>18</sup> Emilio Suárez de la Torre, en su estudio sobre la figura de la Sibila (1983), aseguraba que la tradición literaria de carácter religioso absorbió el personaje sibilino originario del Oriente, cuyo trayecto fue de “Oriente a Grecia, de Grecia a Roma, de Roma a la Edad Media y el Renacimiento europeos” (1983: 113), pasando además de formar parte de una cultura oriental a quedarse completamente occidentalizada y cristianizada.

Entre las mujeres de muy alta dignidad, figuran en primer lugar las sabias sibilas que, según los autores de mayor autoridad, eran diez. Escúchame Cristina ¿ha existido jamás un solo profeta a quien Dios haya concedido el honor de la Revelación y haya querido tanto como a esas nobles demás que estoy evocando? [...] Anunciaron incluso la llegada de Cristo de forma más clara y detallada que los textos de los profetas. (De Pizan, 2015: 96)

Siguiendo con la afirmación de Christine de Pizan, Luigi Dardano también resalta en su *Canto Settimo* a diez sibilas, diferenciándolas por su lugar de origen, como se había hecho desde la tradición grecorromana, cuyo canon había sido establecido por Varrón<sup>19</sup> en el siglo I a. C, convirtiéndose en un hecho notable “el desarrollo literario de la figura de la Sibila durante el período republicano romano” (Suárez de la Torre, 1949: 56). Consideradas como “mujeres llenas del espíritu de Dios” (Herrera Romero, 2019: 48), fueron protagonistas de numerosas leyendas, mitos, reinterpretaciones e incluso figuras con un papel importante en las obras de arte o dramas litúrgicos<sup>20</sup>. Por varios motivos, entre ellos la castidad, Luigi Dardano las sitúa sentadas junto a Dios y “d’esser parte del suo regno elette” (Dardano, 2024: 33). Además, concluye:

Di quest’hò abbreviato ‘l lor valore,  
et a molte bell’opre hò posto fine,  
e molte altre lasciate n’hò di fuore  
non solo Hebreo, ma Greche, e Latine  
in ogni età d’eterna fama degne  
che state son famose vaticine.  
Queste, che sono anchor di virtù pregne,  
mi chiamano, e assai più d’eccelsa gloria  
di cui gli huomini e i cieli aman l’insegne. (Dardano, 2024: 34)

A lo largo de la Historia se han identificado e inmortalizado las figuras de otras muchas mujeres consideradas como profetisas, como por ejemplo lo fue Deborah en los tiempos israelíes o Isabel con la Virgen María, cada una de un tiempo y religión. Las y los estudiantes deberán identificar en clase los diez nombres de las sibilas que rescata Luigi Dardano, tras lo que se les realizarían las siguientes preguntas: “¿Cuántos de estos nombres os resultan familiares?”, “¿Cuántas profetisas de una u otra religión conocemos hoy?”. Por otro lado, la sibila cumplía muchas veces con el rol de sacerdotisa, pero hoy en día casi ninguna religión permite a las mujeres

---

<sup>19</sup> Para la tabla canónica sibilina, véase Suárez de la Torre (1949: 56).

<sup>20</sup> Posiblemente, el más destacado y famoso drama litúrgico —que ha llegado incluso a nuestra actualidad— es *El cant de la Sibila*, el cual se interpreta tradicionalmente en la Misa del Gallo en la zona del Levante. Este *Canto* “hace referencia a las profecías del fin del mundo de la Sibila Eritrea, que el cristianismo asimiló a las profecías de origen cristiano que hablaban de la llegada de Cristo y del Juicio Final” (Palacios Jurado, 2018: 74). Se podría, a continuación, visualizar en el aula la representación de *El cant de la Sibila*, de melodía gregoriana.

ejercer como sacerdotes<sup>21</sup> o establecer un contacto directo con su respectivo Dios. A raíz de esto, la clase deberá debatir en pequeños grupos sobre el término de la *sacerdotisa* en nuestros días.

### 3.5. Sesión 5: Santas y Mártires

La cuestión en torno al papel de las mujeres en las diversas religiones sigue siendo un filón inagotable de estudio. El más allá y todas sus divinidades no deberían ser conceptos meramente masculinos (Arriaga Flórez, 2007), pero no ha sido hasta hace poco que la crítica feminista ha decidido retomar la cuestión del feminismo en lo divino<sup>22</sup>. A pesar de la larga lista de mujeres protagonistas en los orígenes del cristianismo primitivo, el orden patriarcal ha maquillado la Historia, haciendo de su principal herramienta para ello los diferentes textos de la Biblia (Matilla Blanco, 2007). Luigi Dardano dedica su *Canto Ottavo* y su *Canto Nono* a las mártires cristianas<sup>23</sup> que salieron de su espacio privado para acceder a lo público en un espacio tan masculinamente definido como era la religión:

[Correspondía] a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público [...], realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares que marcan unas rupturas en el curso normal de la vida; por el contrario, a las mujeres al estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo [...], se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles (Bourdieu, 2000: 45).

Al hablar de las mártires cristianas se plantea entonces una ruptura con el orden y poder androcéntrico establecido hasta el momento al ofrecerse estas mujeres al martirio (Arriaga Flórez, 2007), en lugar de aceptar las obligaciones impuestas por nacimiento. Las mártires cristianas no solo desafiaron a su sociedad al negarse a acatar lo establecido por el *pater familias*, sino que, además, deciden contradecir lo dictado por la autoridad de su tiempo véase la filosofía aristotélica, que consideraba a las mujeres como un error de la naturaleza —los Césares, por ejemplo— en el ámbito de la religión y las creencias (Pedregal, 2000). Se presenta pues ante esta situación el término *mulier virilis christiana*, es decir, aquella mujer que deja de lado todo aquello que se podría relacionar con su feminidad —*mulier virilis*— para dedicarse enteramente a la oración y a lo religioso

---

<sup>21</sup> María José Arana y Adelaide Baracco presentan en 2023 su volumen *Mujeres sacerdotes ¿cuándo?: Diálogos en torno al sacerdocio de las mujeres* en el que recogen “voces de mujeres de ayer y de hoy que se han sentido y se sienten llamadas a un ministerio ordenado en la Iglesia” (Rath, 2023: 12), lo cual podría ser una interesante lectura de apoyo para el desarrollo de las sesiones y como lectura opcional para el alumnado.

<sup>22</sup> Contemporáneo a Luigi Dardano, Vespasiano da Bisticci publicó previamente, entre 1480 y 1485, su *Libro delle lodi delle donne*. En la primera parte de la obra, que cuenta con una reciente edición crítica y traducción a cargo de Francisco José Rodríguez Mesa (2014), se citan toda una serie de biografías de personajes femeninos bíblicos, para el autor muerjes tan dignas de alabanza como los hombres de las Sagradas Escrituras.

<sup>23</sup> Como consecuencia directa de su declarada fe cristiana, Luigi Dardano dedica a las mártires cristianas el más elevado número de páginas respecto al resto de figuras femeninas presentes en el *Primo Libro* de su obra, pudiéndose identificar a lo largo de ambos cantos más de una veintena de nombres.

(Magro Martínez, 2019), adquiriendo a raíz de ello su cuerpo una visión para el espectador icónica, como modelo a seguir e imitar, pues ya no se observa como un cuerpo *sexuado/deseado*, sino que adopta una forma simbólica casi masculina.

Muchas de estas mártires cristianas eran vírgenes en el momento en el que se las sometía a la tortura<sup>24</sup>. Otras, en cambio, decidieron abandonar su hogar y su familia. Esto presentó en su momento una dualidad moral, puesto que “para los textos y escritores patrísticos, la mujer que se hace seguidora de Jesús renuncia a su naturaleza femenina para aspirar a lo celestial, por lo que se identifica con lo masculino” (Magro Martínez, 2019: 38); asimismo, estas santas “transgreden la función establecida como *natural* y propia de las mujeres” (Pedregal, 2000: 288).

Sujetos de tortura, cuerpos destruidos y voces calcinadas, estas “amiche di Christo” (Dardano, 2024: 35) decidieron sacrificar su vida —y todo lo que con ella se preveía— en pos de sus creencias, por abrir los ojos y querer ver más allá de la religión única que se les planteaba y de las ocupaciones que se les atribuían:

Ma queste con li spirti più gagliardi,  
Con la fede, speranza, e caritate,  
col vero hanno del ciel tolti i stendardi,  
in lor son state le virtù locate  
oltra le dette di somma letitia,  
cioè le cardinali alte et pregiate.  
Prudenza, temperanza con giustitia;  
fortezza, c’hanno illustrate le sante,  
come lor opre dan chiara notitia. (Dardano, 2024: 39)

Todos los nombres que aparecen en el *Canto Nono* pertenecen a las mártires cristianas que Luigi Dardano rescata, a excepción de un nombre. Así, se propone la lectura del último canto del *Primo Libro* para identificar dicho nombre: “¿Cuál creéis que era la estrategia del autor con esta acción?”. Además, Dardano le atribuye un adjetivo muy concreto: “¿Cómo se nos ha presentado hasta ahora a esta figura?”. En grupos, el alumnado deberá redactar el *tweet* que creen que esta mujer escribiría ante la muerte de Jesús y presentarlo a las y los compañeras/os.

### **3.6. Sesión 6: ¿caos vs. orden?**

Todas estas mujeres tienen una serie de características en común, y es que, hasta hace poco, aquellas que rechazasen la maternidad, el matrimonio, las labores domésticas, etc., eran consideradas como objetos defectuosos de fábrica, rebeldes a las que acallar, locas a las que encerrar. Las mujeres que adoptasen oficios/actitudes masculinas no eran consideradas como parte del género femenino, sino errores del orden físico diferenciados por un cuerpo:

Las formalidades del orden físico y del orden social imponen e inculcan las disposiciones al excluir a las mujeres de las tareas

---

<sup>24</sup> Entre ellas, destaca el caso de Sana Águeda, mártir a la que se acabarían extirpando los pezones (García Fernández, 2024b).

más nobles [...], asignándoles unas tareas inferiores [...], enseñándoles cómo comportarse con su cuerpo [...], atribuyéndoles unas tareas penosas, bajas y mezquinas [...] y, más generalmente, aprovechándose, en el sentido de los presupuestos fundamentales, de las diferencias biológicas, que así parecen estar en la base de las diferencias sociales. (Bourdieu, 2000: 38-39)

Todas las mujeres de la obra dardánica confluyen de acuerdo con un mismo precepto: el cuerpo propio, y no ajeno, obra de manera inherente, no se descuajeringa en función de los deseos masculinos sino en los innatos de la naturaleza femenina. Reivindican su espacio, no conforman su existencia en relación con una construcción masculinizada del ser y del estar, del comportarse y actuar. Las figuras femeninas de esta obra rechazan, de una u otra manera la “patrilinealidad”<sup>25</sup> de la que hablaba Lerner; son, todas ellas, representaciones profeministas en sus respectivos campos a través de sus actitudes y actividades.

Reflexionad, por último, sobre la siguiente afirmación:

Si las mujeres hubiesen escrito los libros,  
Estoy segura de que lo habrían hecho de otra forma,  
Porque ellas saben que se las acusa en falso.

(Christine de Pizan, 1399)

#### **4. Proyecto final**

Hecho lo anterior, se pide al alumnado que elija una de las siguientes opciones que, a excepción de la primera, podrán ser realizadas individualmente, en parejas o grupos de máximo tres personas. Durante las dos últimas sesiones se expondrá, brevemente, el proyecto:

- Redacción de un trabajo de investigación escrito de máximo 30.000 caracteres con espacios incluidos sobre una de las figuras (o grupo de figuras) propuestas por Luigi Dardano en su *Libro Primo*.
- Creación de un episodio de *podcast* donde se debata, introduzca o deconstruya la imagen de una o varias de estas figuras (máximo 10 minutos).
- Reelaboración de uno de los mitos, estereotipos, arquetipos con los que se suele representar a estas mujeres (individualmente o como grupo diferenciado). Puede redactarse a modo de ensayo, cuento ilustrado, microrrelato, poema, etc.

---

<sup>25</sup> Gerda Lerner afirma que: “la sociedad patriarcal se caracteriza por la patrilinealidad, leyes de propiedad que garantizaban los derechos hereditarios de los hijos varones, la dominación masculina en las relaciones sexuales y de propiedad y en la burocracia militar, política y religiosa. Estas instituciones eran respaldadas por la familia patriarcal que a su vez las recreaba continuamente” (1990: 164).

### Referencias bibliográficas

- ALFONSO-GUTIÉRREZ, Sergio. "Las guías docentes como reflejo del canon literario hispánico de los siglos XX y XXI". *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas*, editado por Natalia Muñoz Maya, pp. 149-162. Madrid: Dykinson, 2024.
- ARANA, María José y BARACCO, Adelaide: *Mujeres sacerdotes ¿cuándo?: Diálogos en torno al sacerdocio de las mujeres*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower S.A., 2023.
- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes. "Cultura y violencia simbólica". En *Las mujeres en la cultura y en los medios de comunicación*, editado por G. Vicente Arregui (coord.), pp. 7-14. Sevilla: Arcibel, 2006.
- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes. "Prólogo: la escuela feminista de teología de Andalucía". En *Teología feminista I*, editado por Mercedes Arriaga Flórez, pp. 5-8. Sevilla: Arcibel Editores.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2015.
- BRONZINI D'ANCONA, Cristofano. *Della dignità e della nobiltà delle donne*. Edición crítica de Caterina Duraccio. Madrid: Dykinson.
- CAPRA, Flavio Galeazzo. *La excelencia y dignidad de las mujeres*. Edición crítica y traducción de M<sup>a</sup> Belén Hernández González y M<sup>a</sup> Gloria Ríos Guardiola. Madrid: Dykinson, 2024.
- CAROTENUTO, Aldo. *L'anima delle donne. Per una lettura psicologica al femminile*. Bérgamo: Bompiani, 2004.
- CERRATO, Daniele. "Poesía femenina italiana de los siglos XIII y XIV entre silencio, lamento, rebeldía". En *Lo que callan los cuerpos. Lo que afirman los cuerpos*, editado por Elena Losada Soler, Helena González Fernández y Alicia Ramos González, pp. 13-30. Sevilla: Arcibel Editores, 2013.
- CRUZADO RODRÍGUEZ, Ángeles. "El mal tiene nombre de mujer: del Olimpo a la meca del cine". En *En el espejo de la cultura: mujeres e iconos femeninos*, editado por Mercedes Arriaga Flórez, Rodrigo Browne, José Manuel Estévez Súa, Dolores Ramírez Almazán y Víctor Silva Echeto, pp. 31-45. Sevilla: Arcibel, 2004.
- DA BISTICCI, VESPASIANO. *Libro de las alabanzas y elogios de las mujeres*. Edición crítica y traducción de Francisco José Rodríguez Mesa. Madrid: Dykinson, 2024.
- DARDANO, Luigi. *La bella e dotta difesa delle donne*. Edición crítica de Maria Mascarell Garcia. Madrid: Dykinson, 2024.
- DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo (Feminismos)*. Madrid: Cátedra, 2005.
- DE PIZAN, Christine. *La ciudad de las damas*. Siruela: Madrid, 2015.
- DOMENICHI, Ludovico. *Rime diverse d'alcune nobilissime e virtuosissime donne*. Edición crítica de Clara Stella. Paris: Classiques Garnier, 2022.
- FLORESCANO, Enrique. "La diosa madre y los orígenes de la patria". *La Palabra y el Hombre*, n.º 133 (enero – marzo 2005): 7-35.
- GONZÁLEZ DE SANDE, Estela. "Tratados misóginos y censura en el siglo XVII. A propósito de *I donneschi difetti* de Giuseppe Passi". *Transfer*, vol. 18, n.º 2 (2023): 81-97.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José. "Cronache di donne (in)visibili: filologia e *Querelle des femmes* negli studi italianistici". En *De los márgenes al aula. Aplicaciones didácticas con perspectiva de género*, editado por Ana Macannuco, pp. 145-159. Madrid: Dykinson, 2024a.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José. "Santa Águeda, Regina Siciliae. La impronta de la *santuzza* en la narrativa de Giuseppine Torreprossa". *Estudios Románticos*, n.º 33 (2024b): 337-352.

- GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Patricia. "La voz negada: discursos sobre la palabra y el silencio de la mujer en el Mundo Clásico". *Cuadernos de Historia*, n.º 48 (junio 2018): 9-31.
- IRIARTE, Ana. *Feminidades y convivencia política en la antigua Grecia*. Madrid: Editorial Síntesis, 2020.
- LERNER, Gerda. *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica D.L, 1990.
- LÓPEZ, Aurora. *De Safo a Alfonsina. Las mujeres en su literatura y en la masculina*. Sevilla: Arcibel, 2008.
- LUNA, Lola. *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*. Barcelona: Anthropos, 1996.
- MAGRO MARTÍNEZ, Iker. *La masculinización del modelo femenino en las fuentes martiriales del cristianismo primitivo* [Tesis doctoral]. Euskal Herriko Unibertsitatea, 2019.
- MARTÍN DÍAZ, Marta. "No solo hilaron lana. Una aproximación a las desconocidas escritoras romanas". *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, n.º 24 (2021): 79-95.
- MASCARELL GARCIA, Maria. "Luigi Dardano y su templo a las mujeres en el Renacimiento italiano". En *Luigi Dardano. La bella e dotta difesa delle donne*, edición crítica de Maria Mascarell Garcia, pp. 9-45. Madrid: Dykinson, 2024.
- MATILLA Blanco, María Isabel. "Introducción general a la antropología feminista". En *Teología feminista I*, editado por Mercedes Arriaga Flórez y M. Navarro Puerto, pp. 47-100. Sevilla: Arcibel Editores, 2007.
- MILLET, Kate. *Política sexual*. Madrid: Cátedra, 1995.
- MIRÓN PÉREZ, M<sup>a</sup> Dolores. "Las mujeres, la tierra y los animales: naturaleza femenina y cultura política en Grecia antigua". *Florentia Iliberritana*, n.º 11 (2000): 151-169.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/florentia/article/view/4275>
- PACHECO COSTA, Verónica. "Aspectos prácticos de la pedagogía feminista". En *De los márgenes al aula. Aplicaciones didácticas con perspectiva de género*, editado por Ana Macannuco, 428-442. Madrid: Dykinson, 2023.
- PALACIOS Jurado, Helena. "La Síbila en la Edad Media". *Revista digital de Iconografía Medieval*, 10, n.º 19 (2018): 65-97.
- PALEARIO, Aonio. *Acerca de la economía o de la administración de la casa*. Edición crítica y traducción de José García Fernández. Madrid: Dykinson, 2024.
- PASSI, Giuseppe. *I donneschi difetti*. Venecia: I. Antonio Somascho, 1618.
- PEDREGAL, Amparo. "Las mártires cristianas: género, violencia y dominación del cuerpo femenino". *Studia Historia. Historia Antigua*, 18 (febrero 2000): 277 - 294. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2052/article/view/6230>
- PÉGOLO, Liliana. "Del mito de las Amazonas a las mujeres Santas". *Revista electrónica Actas y Comunicaciones*, 4, n.º 1 (2008): 1-6.  
<https://doi.org/10.34096/aciham.v4.2687>
- PICCOLOMINI, Alessandro. *La Rafaela. Diálogo de la buena crianza de las mujeres*. Edición crítica y traducción de Eva María Moreno Lago. Madrid: Dykinson, 2024.
- PLASTINA, Sandra. *Mollezza della carne e sottigliezza dell'ingegno. La natura della donna nel Rinascimento europeo*. Roma: Carocci editore, 2017.
- PLEBANI, Tiziana. *Il "genere" dei libri. Storie e rappresentazioni della lettura al femminile e al maschile tra Medioevo e Età Moderna*. Venecia: Franco Aegli, 2003.
- PLEBANI, Tiziana. *Alle donne che niente sanno. Mestieri femminili, alfabetizzazione e stampa nella Venezia del Rinascimento*. Venecia: Marsilio Editori, 2022.

- PLUTARCO. *La excelencia de las mujeres*. Edición y traducción de Marta González González. Getxo: Mármara Ediciones S.L, 2019.
- POMEROY, Sarah B. *Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad Clásica*. Fuenlabrada: Ediciones Akal S. A, 2004.
- RATH, Sor Philippa. "Prólogo". En *Mujeres sacerdotes ¿cuándo?: diálogos en torno al sacerdocio de las mujeres*, editado por María José Arana y Adelaide Baracco, pp. 11-13. Bilbao: Editorial Desclée de Browser S.A, 2003.
- RODRÍGUEZ MESA, Francisco José. "Due pittrici greche nel *De mulieribus claris* (I): Tamarí". *Futhark: revista de investigación y cultura*, n.º 13 (octubre) (2018): 91-10. <https://doi.org/10.12795/futhark.2018.i13.06>
- RODRÍGUEZ MESA, Francisco José. "Due pittrici greche nel *De mulieribus claris* (II): Irene". *Futhark: revista de investigación y cultura*, n.º 14 (julio) (2019): 181-192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/futhark/article/view/17645>
- SUÁREZ DE LA TORRE, EMILIO "De la Sibila a las sibilas: observaciones sobre la constitución de cánones sibilinos". *Codex aquilarensis*, n.º 17 (1949): 46-60.
- SUÁREZ DE LA TORRE, Emilio. "La Sibila: pervivencia literaria y proceso de dramatización". *Castilla: Estudios de literatura*, n.º 6-7 (1983): pp. 113-141.
- VARGAS MARTÍNEZ, Ana. "La Querelle des femmes: una tradizione politica". *Segni e Comprensione*, vol 32, n.º 94 (2018): pp. 134-149.
- WEBSTER, Paula y NEWTON, Esther. "Matriarcado. Enigma y paradigma". En *Antropología y feminismo*, editado por Olivia Harris y Kate Young, pp. 83-106. Barcelona: Editorial Anagrama, 1979.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Barcelona: Taurus, 2005.
- ZARAGOZA GRAS, Joana. "La mujer como sujeto pasivo de la literatura griega". En *La violencia de género en la Antigüedad*, coordinado por M<sup>a</sup> Dolores Molas Font, Sonia Guerra López, Elisabet Huntingford Antigas y Joana Zaragoza Gras, pp. 10-32. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS), 2006.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **“Genio” non si declina al femminile: gerarchie e strategie di esclusione delle donne dalla creazione letteraria**

**“Genius” is not feminine: hierarchies and  
strategies for the exclusion of women from literary creation**

**Simona Frabotta**

*Universidad de Málaga*

[simonafrabotta@uma.es](mailto:simonafrabotta@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5777-6393>

Fecha de recepción: 24/05/2024    Fecha de evaluación: 01/06/2024

Fecha de aceptación: 12/08/2024

**Riassunto:** L'evidente assenza delle donne in contesti culturali significativi rappresenta un fenomeno discriminatorio che non può più essere ignorato. Questo studio mira a esaminare alcuni dei fattori, principalmente legati alle dinamiche di genere e di potere, che storicamente hanno escluso le donne da aree cruciali della creazione culturale. L'obiettivo dell'analisi è comprendere in modo più dettagliato il ruolo femminile, ancora ampiamente sottovalutato, nel panorama culturale contemporaneo. Numerosi elementi hanno ostacolato il successo delle donne, specialmente nei campi dell'arte e della letteratura. In primo luogo, il concetto di genio, carico di forti valori androcentrici e individualistici, ha plasmato figure storiche irrealistiche che non tengono conto delle vere dinamiche che conducono al successo o al fallimento nei processi di creazione artistica. Inoltre, l'accesso limitato all'istruzione, prevalente almeno fino al XX secolo, ha impedito alle donne di acquisire la formazione necessaria per sviluppare i loro talenti e integrarsi in ambienti professionali e creativi. In secondo luogo, la diffusione di discorsi misogini, più o meno espliciti, provenienti dagli stessi settori culturali, ha scoraggiato coloro che tentavano di entrare in contesti percepiti come ostili o le ha costrette a nascondersi dietro nomi maschili o pseudonimi. Inoltre, gran parte della produzione artistica femminile non è stata recuperata dalla narrazione storica, impoverendo ulteriormente il patrimonio culturale femminile. Infine, l'istituzione di un canone culturale androcentrico ed esclusivo ha costantemente marginalizzato i contributi delle donne. Le conclusioni evidenziano la necessità di un cambiamento di paradigma, affinché il contributo delle donne alla vita culturale e artistica possa finalmente essere pienamente apprezzato.

**Parole chiave:** letteratura; canone; studi di genere; storia delle donne; esclusione

### **Abstract**

The evident absence of women in significant cultural contexts represents a discriminatory phenomenon that can no longer be overlooked. This study aims to examine some of the factors, primarily linked to the dynamics of gender and power, that have historically contributed to the exclusion of women from crucial areas of cultural creation. The focus of the analysis is to gain a more detailed understanding of the female role, which is still widely underestimated, in the contemporary cultural landscape. Numerous elements have hindered the success of women, especially in the fields of art and literature. Firstly, the concept of genius, laden with strong androcentric and individualistic values, has shaped unrealistic historical figures that do not account for the true dynamics leading to success or failure in artistic creation processes. In addition the limited access to education, prevalent at least until the 20th century, prevented women from acquiring the necessary training to develop their talents and integrate into professional and creative environments. Thirdly, the spread of misogynistic discourses, more or less explicit, originating from the same cultural sectors, discouraged those who tried to enter contexts perceived as hostile or forced them to hide behind male names or pseudonyms. Moreover, much of the female artistic production has not been redeemed by historical narrative, further impoverishing the female cultural heritage. Finally, the establishment of an androcentric and exclusive cultural canon has consistently marginalized women's contributions. The conclusions highlight the need for a paradigm shift, so that the contribution of women to cultural and artistic life can finally be fully appreciated.

**Keywords:** literature; canon; gender studies; women's history; exclusion

### **Introduzione**

La scarsa presenza di donne illustri in tutti i campi del sapere è un fenomeno così evidente da non poter più essere ignorato e su cui da tempo le istanze epistemiche provenienti dal femminismo stanno cercando di focalizzare l'attenzione. Eppure, ci sono resistenze che impediscono una discussione profonda e collettiva sulle radici e sugli effetti del mancato riconoscimento dei contributi femminili. Siamo di fronte a quella che Criado Pérez (2020, 6) definisce "una presenza-assenza che ha la sagoma di un corpo femminile", un vuoto così significativo da occupare paradossalmente moltissimo spazio ed a cui è urgente dirigere lo sguardo.

Una delle ragioni della scarsa attenzione concessa alle figure femminili può essere attribuita alla presunta mancanza di donne rilevanti in molti ambiti della cultura e della società, soprattutto nella prospettiva storica delle discipline. Ma sono state davvero poche le donne le cui conquiste potevano essere definite degne di passare alla storia o è piuttosto vero che i loro contributi sono stati sottovalutati e nascosti? La risposta più plausibile

risiede in entrambe le posizioni: da una parte le donne hanno avuto più ostacoli, meno opportunità di realizzarsi e pertanto meno occasioni di distinguersi. Non si possono negare, infatti, i fattori psicologici, sociali e storici che le hanno tenute lontane dal mondo della creazione artistica, impedendo loro di lavorare, di perseguire una passione, di creare prodotti artistici che avrebbe arricchito il mondo (Nochlin 2001; Lerner 2018; McCabe 2021; Russ 2018). D'altro lato, la conoscenza e i saperi che vengono valorizzati nella società occidentale si basano sulla produzione intellettuale maschile egemonica, perché sono stati gli uomini che, nel corso della storia, hanno avuto il privilegio di poter dare grandi contributi, cosa che ha generato un circolo virtuoso a loro favore, mentre la cultura femminile non è stata né studiata né trasmessa adeguatamente e, dunque, non fa parte del nostro patrimonio culturale. La storiografia non è stata interessata a raccontare le vite e le conquiste delle donne (Beer 2016; Caso 2005; Femenias 2020; Obligado 2004) ed è sufficiente consultare i manuali di qualsiasi disciplina per avere le prove della loro assenza (Frabotta 2021; Orsi 2023; Serafini 2019).

Di Cristofaro Longo (2010: 20) distingue tre tipi di discriminazione che hanno impedito alle donne di avere un ruolo maggiore nella società e, quindi, di assumere un ruolo rilevante nel panorama culturale. In primo luogo, si parla di "impedimento", cioè il fatto che, per secoli, alle donne è stato letteralmente negato l'accesso ai luoghi della pratica e del riconoscimento artistico. In secondo luogo, ci troviamo di fronte all'"occultamento", il tentativo più o meno riuscito, di mantenere nell'ombra opere, scoperte e creazioni femminili, con il fine di evitare la loro diffusione e trascendenza. Infine, si parla di "distorsione" quando, di fronte all'impossibilità di nascondere i contributi femminili, questi vengono sottovalutati e la loro importanza ridotta.

Seguendo queste tre direttrici affronteremo nel presente contributo alcuni degli aspetti strutturali relativi alla difficoltà storica delle donne ad affermarsi nell'ambito artistico e letterario. Per quanto riguarda le strategie di impedimento, si parlerà di come il dover misurarsi con la figura del "genio" e la storica difficoltà delle donne ad accedere all'istruzione, abbiano rappresentato da sempre fattori discriminatori per le artiste. I costanti messaggi misogini hanno inoltre spinto non poche donne a rinunciare alla loro carriera o a nascondersi dietro pseudonimi, capaci di proteggere la loro reputazione. Le strategie di occultamento hanno a che vedere con, l'ignoranza, accidentale o intenzionale, dei loro contributi da parte di coloro che erano e sono incaricati di raccontare gli eventi, ha obbligato le donne a raddoppiare i loro sforzi, per contrastare secoli di silenzio e la mancanza di una genealogia propria. Infine, come risultato delle dinamiche di distorsione, il dover misurarsi con standard che non sono stati pensati per loro, come il canone occidentale, la sopravvalutazione di alcuni generi letterari o temi, che universalizzano l'esperienza maschile, ha fatto sì che le donne vedessero costantemente svalutato il proprio lavoro.

## **1. Geni si diventa.**

Il "genio", ovvero l'individuo che dispone di doti e capacità per la creazione, ha per definizione, forse dovuta in parte al "maschile inclusivo" che identifica il termine, una forte referenzialità maschile. Della parola "genio" non esiste nemmeno una declinazione di genere, tutt'al più si parla di "genio femminile"<sup>1</sup>, anche se le donne geniali sono esistite eccome. Quando si pensa alle grandi personalità riconosciute dalla storia, spesso si giunge alla conclusione che queste persone ammirevoli erano dotate di uno straordinario talento innato, che ha permesso loro di eccellere nel campo prescelto. Erano geni, possedevano "una forza astorica e misteriosa, racchiusa nella persona del grande artista" (Nochlin, 2001: 22).

Fortunatamente, la psicologia ha da tempo dimostrato che lo sviluppo dei talenti è il risultato di un processo molto complesso, che dipende da una serie di fattori interdipendenti. Nochlin (2014) ricorda che Piaget e altri esperti di epistemologia genetica hanno chiarito che "nei bambini piccoli, lo sviluppo della ragione e dell'immaginazione, dell'intelligenza - o per deduzione ciò che scegliamo di chiamare genio - è un'attività dinamica piuttosto che un'essenza statica e l'attività di un soggetto in una determinata situazione" (p. 26). In altre parole, le capacità intellettuali si sviluppano progressivamente dalla prima infanzia in relazione all'ambiente che circonda il soggetto e, sebbene possano sembrare innate, sono il risultato di un processo complesso e attivo. Insomma, come Simone de Beauvoir (2016: 160) afferma, con un fortunato parallelismo con la sua più nota affermazione: "Veramente, geni non si nasce, ma si diventa; e, finora, la condizione femminile lo ha reso impossibile". Per Beauvoir non esiste un genio senza l'opportunità di poterlo essere, senza la possibilità di creare non un'opera geniale ma anche solo un'opera (p. 812) e le donne in questo senso, hanno dovuto soffocare la loro creatività perché ancora vivono nella mancanza di affermazione del loro essere. Per questo Brogi (2022) sottolinea la carica rivoluzionaria sottesa al titolo di una delle opere letterarie di maggior successo degli ultimi anni, che mette in luce proprio il genio femminile nel suo titolo: "L'amica geniale" di Elena Ferrante:

L'espressione restituisce al linguaggio l'abitudine a declinare il concetto di genio anche al femminile, in un mondo in cui, come già avevano scritto Virginia Woolf, o Carla Lonzi, l'unica possibilità di intendere e riconoscere il genio, in quanto potenza creatrice, è stata solo maschile (50).

L'idea dell'associazione del genio con l'uomo affonda le sue radici, secondo l'autrice, nella negazione e nel parallelo disprezzo dell'intelligenza femminile, non solo come conseguenza di una cultura maschilista, ma

---

<sup>1</sup> Il sostantivo "genio", riferito a una persona dotata di talento, è comunemente usato in italiano esclusivamente al maschile. La stessa cosa succede in francese dove si usa generalmente il termine "un genie". Tuttavia nella lingua spagnola, il Diccionario de la Real Academia della lengua riconosce la parola "genia" nel registro colloquiale (<https://twitter.com/RAEinforma/status/1184372175018647553?lang=it>), accezione che, in un certo modo, comincia a mettere in discussione l'esclusività dell'uso maschile del termine.

anche come condizione necessaria per la sua esistenza e autorappresentazione.

La capacità creativa, dunque, non è solo una questione di talento, ma "designa invece, in una sintesi efficace, tutto quel complesso di divisioni e permessi (reali o immaginari) che permettono al singolo talento di esprimersi" (Cutrufelli, 2008: 83). Nella stessa direzione, López Fernández Cao (2021: 185), riprendendo le osservazioni di Csikszentmihalyi, afferma che l'educazione segregata e i pregiudizi patriarcali (interiorizzati ed esterni) hanno un'influenza importante sullo sviluppo del creatore o della creatrice, soprattutto nei primi anni di vita, quando si gettano le basi per la costruzione della personalità. Allo stesso modo, le figure che accompagnano, sostengono e incoraggiano il talento e l'inclinazione del/la futuro/a artista e accrescono il suo concetto di valore sono di primaria importanza. Rogers (2001, citato in Cadoche e De Montarlot, 2021: 33) sottolinea che:

La nostra lettura di ciò che pensano gli altri, di ciò che apprezzano, incoraggiano, amano, odiano e difendono è interiorizzata e contribuisce a tessere la matassa di ciò che dovremmo essere: interpretiamo quello che vediamo secondo criteri che non sono sempre i nostri, un po' come lenti che, filtrando la nostra esperienza, ci allontanano subdolamente da noi stessi, dalla nostra stessa lettura. Il nostro sguardo è quindi in parte filtrato dalla valutazione e dalla percezione delle persone che ci circondano. La scuola, le comitive di amici e la cultura completeranno questa lettura.

Essere accompagnati/e da persone che stimolano e rafforzano le inclinazioni personali in famiglia, a scuola e nel gruppo dei pari, attraverso discorsi incoraggianti, risulta quindi fondamentale allo sviluppo del talento personale (Schunk 1989, come citato da Cadoche e De Montarlot, 2021: 14). Senza i fattori abilitanti qui elencati, i talenti artistici hanno ben poche possibilità di fiorire e questo è stato molto probabilmente il destino di molte donne che non hanno trovato, nella loro storia personale o sociale, le condizioni favorevoli allo sviluppo delle loro potenzialità.

Questa situazione è in parte spiegata dal fatto che storicamente c'è stato un atteggiamento dissuasivo generalizzato contro l'educazione femminile che, purtroppo, prevale ancora oggi (Russ, 2018: 44) e che ha impedito alle donne di entrare nel grande discorso dell'arte e della cultura. Non è infatti da sottovalutare la difficoltà delle donne ad accedere agli spazi educativi, un qualcosa che è durato per secoli, dato che l'educazione istituzionale delle donne non si è diffusa stabilmente quasi fino al secolo scorso (Ballarín, 2001: 26). Secondo Lerner (2019: 40), le donne hanno subito una marginalizzazione educativa quasi universale rispetto agli uomini, tanto che nei fatti l'istruzione femminile può essere considerata un vero e proprio privilegio. Come racconta l'autrice, almeno fino al XVI secolo, l'istruzione era di tipo familiare, fortemente utilitaristica e basata sulla divisione sessuale del lavoro. In questo contesto, le madri educavano le figlie a svolgere le mansioni domestiche, mentre gli uomini imparavano con i padri le professioni del gremio familiare. Quando furono create le prime

istituzioni educative, queste erano accessibili solo agli uomini delle classi più ricche, lasciando la maggior parte della popolazione completamente analfabeta. C'era chi, già nel XII secolo, sosteneva, come il giurista Filippo da Novara, che "alle donne non bisogna insegnare né a leggere né a scrivere" (Maggiori, 2018: 18) e questo era il destino della maggior parte della popolazione femminile. Tuttavia, c'erano istituzioni interamente popolate da donne, dove molte hanno trovato un modo per accedere a un'istruzione che altrimenti sarebbe stata loro negata: i conventi. A partire dal Medioevo, infatti, le famiglie più nobili finanziarono i monasteri affinché le figlie dell'aristocrazia potessero avere un luogo dove ricevere una formazione che, sebbene comprendesse ancora alcuni lavori domestici come il ricamo e la tessitura, si stava già estendendo alla lettura e alla scrittura (Lerner 2019, 52). Il caso più eclatante è quello di Ildegarda di Bingen, una donna che nel XII secolo, protetta dalle mura di un convento, poté dedicarsi alla scrittura e alla musica fino a diventare uno dei personaggi più saggi e produttivi della storia (Obligado, 2004: 56). Nei secoli successivi, Teresa de Ávila (XVI sec.) o suor Juana Inés de la Cruz (XVII sec.) furono tra le illustri letterate fiorite all'interno delle comunità religiose (Maggiore 2018). Nel Rinascimento, l'arte, soprattutto la pittura e la musica, potevano costituire una parte importante dell'educazione di una donna borghese, ma lo scopo principale di tale apprendimento era quello di accrescere l'incanto femminile, di sviluppare abilità e atteggiamenti utili nella ricerca di un marito adatto o, al massimo, di consolarla e intrattenerla, ma "no debían borrar de su mente el camino de la cocina" (De Diego, 1987: 165).

Nel 1762 Rousseau (1928) scrisse "Emilio o dell'educazione", un'opera che ebbe un'enorme influenza sul modo di concepire l'educazione occidentale e, nel capitolo V, dedicato all'educazione di Sophia, arrivò ad affermare che era la ragione a dettare la disuguaglianza e l'assoggettamento delle donne. Sia Rousseau che alcuni romantici si basarono sul concetto della "complementarità dei sessi", cioè sull'esistenza di principi innati e opposti che caratterizzerebbero il "maschile" e il "femminile", per giustificare le differenze di carattere e atteggiamento che si stabilivano tra i due generi. Va notato che in tutti i casi si tratta di complementarità gerarchicamente disposte, che favorivano chiaramente gli individui di sesso maschile (Ballarín, 2001: 37). È noto come queste argomentazioni siano state fortemente confutate da Mary Wollstonecraft (2013) nella sua storica "Rivendicazione dei diritti della donna" del 1792, in cui affermava che, se esisteva una differenza tra uomini e donne, ciò era dovuto alla scarsa e cattiva educazione ricevuta da queste ultime. Lo stato di ignoranza in cui le donne del suo tempo erano costrette a vivere risultava, secondo l'autrice, chiaramente vantaggioso per coloro che detenevano il potere, in quanto si traduceva in una cieca obbedienza da parte delle donne: "i tiranni e i sensualisti sono nel giusto quando si sforzano di tenere le donne nelle tenebre, perché i primi le vogliono solo schiave e i secondi le vogliono giocattoli" (p. 5). Erano in molti, infatti, a vedere l'istruzione femminile come una minaccia ai propri privilegi: come racconta Ballarín

(2001: 32), Sylvain Maréchal, un noto rivoluzionario francese, nel 1801 formulò una proposta di legge per proibire alle donne di imparare a leggere.

È solo a partire dal XX secolo che le donne hanno avuto un accesso sempre più ampio ai luoghi del sapere (De Diego, 1987: 139). Non sorprende che, a fronte di opportunità educative così discriminatorie, per secoli pochissime donne abbiano scelto di dedicarsi all'arte o alla letteratura, anzi, è sorprendente che, considerando l'enorme svantaggio con cui le donne hanno dovuto fare i conti, anche una sola di loro sia riuscita a realizzare qualcosa, per quanto piccolo (Nochlin, 2014: 21).

## **2. Strategie del discorso misogino**

Nel corso dei secoli, le teorie, le ideologie e il discorso dominante hanno spesso cercato di tenere le donne lontane dalla produzione artistica, insinuando che quello non fosse il loro posto o il loro destino. L'idea di una differenza nella natura di uomini e donne, infatti, ha radici profonde nella società occidentale ed è emersa precocemente nella tradizione filosofica, che basa la dicotomia tra i generi su aspetti percepiti come "naturali". Platone sosteneva che le donne non fossero in grado di padroneggiare il pensiero astratto, riservato agli uomini, e il suo discepolo Aristotele espresse ripetuti pregiudizi sulla natura delle donne, presumibilmente vittime del loro corpo, definendole addirittura "uomini difettosi" (De Miguel, 2021: 23-24). Nell'antichità era molto comune pensare che le caratteristiche biologiche fossero responsabili delle peculiarità psicologiche e i preconcetti sulla natura e sulle capacità di uomini e donne ebbero un impatto importante sulla concezione degli esseri umani sessuati, costituendo un solido sistema di gerarchie tra gli uomini, superiori "per natura", forti, razionali e dominanti fisicamente e psicologicamente, e le donne, anch'esse "per natura", deboli nell'intelletto, emotivamente instabili e condannate all'inferiorità (Lerner, 2019: 24).

Questo tipo di messaggi, lungi dal descrivere la realtà dei fatti, getta luce su un fenomeno che ha oscurato a più riprese la volontà delle donne di dedicarsi alle arti e alla letteratura: il discorso misogino. Se la misoginia può definirsi come l'odio e l'avversione che gli uomini sentono verso le donne e tutto ciò che in relazione con loro, il discorso che da questo odio scaturisce può tradursi nella trasmissione costante di messaggi sessisti che hanno l'effetto di creare sconforto nelle donne e l'obiettivo di allontanarle dai luoghi di potere. Caballé (2019: 163) sottolinea come fosse proprio il collettivo degli scrittori ad essere tra i primi a sentirsi minacciati dalla creatività e autonomia femminile e a ricorrere a ogni tipo di argomento per combattere la volontà delle donne di diventare autrici. Questo atteggiamento nasceva molto probabilmente dal tentativo di mantenere un privilegio di classe con mezzi e affermazioni che trovavano spesso sostegno e giustificazione nel discorso maggioritario (Russ, 2018: 55).

Quando le donne hanno "osato" rendere pubblico il loro lavoro o desideravano ricevere un'opinione su di esso, i messaggi dissuasivi da parte degli interlocutori di sesso maschile non si sono fatti attendere. Nella risposta che Robert Southey scrisse a una lettera di Charlotte Brontë nel 1837, in cui quest'ultima chiedeva un parere sulla sua poesia, viene chiarita

la posizione del poeta sulla scrittura femminile: “la letteratura non può essere una questione che occupa la vita di una donna, né dovrebbe esserlo” (Russ, 2018: 43). Qualcosa di simile viene affermato da Gonzalo Morón (citato da De la Guardia, 2009: 7) nel suo saggio del 1884 “El destino de la mujer”, secondo cui le donne possono diventare scrittrici purché “no se pierda el sentimiento del pudor y del recogimiento, [...] ni se despierten las peligrosas pasiones”. Come si vede, il modo in cui cercava di distogliere le donne dalla scrittura era piuttosto diretto, in quanto si suggeriva implicitamente che la funzione primaria delle donne era quella riproduttiva, legata alla casa e alla famiglia, e che qualsiasi altro tipo di realizzazione personale non poteva andare oltre il semplice hobby.

Anche il poeta italiano Giosuè Carducci condivideva la presunta estraneità tra le donne dalla creazione letteraria e, nel 1921, nella prefazione a “Lirica”, il primo libro di poesie di Annie Vivanti (2010), affermava: “Nel mio codice poetico c'è questo articolo: ai preti e alle donne è vietato far versi”. È giusto riconoscere, tuttavia, che dopo un incipit così esplicitamente misogino, Carducci ammetteva che era pronto ad abrogare la parte del suo scritto dedicata alle donne, dopo aver letto i versi di Vivanti. Nonostante la rettifica, Vivanti è stata una poetessa italiana poco riconosciuta e ricordata quasi esclusivamente per la relazione avuta con il ben più noto Carducci. Il suo è un esempio di come cercare l'autorizzazione, almeno morale, a scrivere letteratura attraverso prologhi scritti da uomini, mariti o amanti o addirittura da un sacerdote, era uno stratagemma necessario per dimostrare il valore dell'opera tramite l'approvazione maschile (De la Guardia, 2009: 10).

Un'altra forma con cui il discorso dominante ha cercato di minare le basi del desiderio femminile di avvicinarsi alla letteratura, è stata l'insinuazione del dubbio circa la validità del loro talento. Caso (2012: 147) cita la lapidaria frase attribuita a Giovanni Boccaccio: “l'arte è estranea allo spirito delle donne, perché queste cose non si possono fare se non con grande talento, qualità quasi sempre rara nelle donne”. L'illustre poeta riteneva che le donne fossero estranee al mondo della creazione per una questione di “spirito”, appellando di nuovo alle caratteristiche presumibilmente inerenti alla natura femminile. C'è stato inoltre chi, spingendosi più in là, ha completamente negato che le donne possano avere uno spirito creativo originale, affermando che le idee prodotte da una donna non sono altro che un riflesso delle idee maschili. Simone de Beauvoir (2016: 37) riprende le parole di Claude Mauriac: “Noi ascoltiamo con aria (sic!) di educata indifferenza... la più brillante di loro, sapendo bene che la sua intelligenza riflette in modo più o meno vistoso idee che provengono da noi”. Questo tipo di osservazioni ha l'effetto di stabilire un ordine gerarchico tra chi abita a pieno titolo il mondo artistico e letterario e chi ne viene costantemente esclusa, perché incapace di concepire idee e pensieri originali.

Per di più, affinché le donne non fossero tentate di coltivarla in eccesso, l'intelligenza femminile è stata spesso associata alla bruttezza, alla ripugnanza, all'“essere come un uomo”, qualcosa di sgradevole e privo di fascino, a cui nessuna donna dovrebbe aspirare. Cesare Lombroso

(citato da Brogi, 2022: 51), afferma senza mezzi termini che “alcune donne geniali dei nostri giorni [...] paiono uomini travestiti”. Snaturare la teorica essenza femminile doveva servire da deterrente alla vita artistica anche per lo scienziato Ramon y Cajal (citato da Martí, 2010), il quale non esitava ad affermare riguardo alle caratteristiche di una donna letterata: “desconsuela reconocer que en cuanto goza de un talento o cultura viriles suele la mujer perder el encanto de la modestia”.

Le donne che hanno manifestato il desiderio di realizzare la propria vocazione non sono state dunque esenti da critiche, da pettegolezzi, da commenti sul loro equilibrio mentale, da menzogne ingannevoli, da persecuzioni e derisioni. La paura di “ciò che dirà la gente” ha reso le donne vulnerabili, poiché le dure parole pronunciate su di loro minacciavano di rovinare la loro reputazione (Caballé, 2019: 20). La maldicenza rispetto alle donne che vogliono occupare uno spazio pubblico si alimenta di un circolo vizioso che vede da una parte le donne oneste che non potevano saperne abbastanza per scrivere e dall'altra quelle che conoscevano le cose della vita e avrebbero potuto scriverle, ma che per questo smettevano di essere virtuose: chi nonostante tutto decideva di scrivere lo faceva sotto lo sguardo di un giudizio severo e la minaccia dell'emarginazione sociale (Russ, 2018: 65).

Il fatto che la creatività e l'ambizione femminile siano associate a qualcosa che contrasta con i rigidi mandati di genere della società patriarcale e che può danneggiare la reputazione di qualsiasi donna che osi coltivarle, ha spinto alcune di coloro che avevano il desiderio di rendere pubbliche le loro opere a rinunciare a firmarle con il proprio nome. È a questa rinuncia che Virginia Woolf (1993: 66-67) fa riferimento quando afferma che “Anonimo, il quale scrisse tante poesie senza firmarle, era spesso una donna” e che spinse molte altre a diffondere le proprie opere utilizzando degli pseudonimi. Currer Bell, George Eliot e George Sand, rispettivamente Charlotte Brontë, Mary Anne Evans e Amantine Aurore Dupin, furono tra le non poche donne vittime di intimi conflitti che decisero di nascondersi dietro uno pseudonimo maschile. Si tratta di “intrusas en el masculino reino de la literatura, se han puesto máscaras de hombres para que los críticos les disculpen el atrevimiento” (Galeano, 2008: 193). Un simile accorgimento è usato da Jane Austen quando nel 1811 decide di firmare il suo primo libro, “Ragione e sentimento” con “by a lady”, sebbene in questo caso la tattica risulti differente: “the name withheld, the sex proclaimed” (Tranner, 1979). Il nome proprio non appare affatto, non si ricorre neppure ad uno pseudonimo, ma si manifesta il genere: una donna ha preso la penna per addentrarsi in un mondo dominato dal privilegio maschile, vuole proteggere la sua reputazione ma allo stesso tempo proclamare che una donna *ha scritto*.

Il fatto di nascondersi dietro un nome fittizio, da un lato, aiutava le autrici a evitare la pressione sociale e le critiche che comportava la pubblicazione di testi; dall'altro, apriva loro la strada per condurre la propria vita privata in pace e trovare spazi di libera espressione (García-Alcaide, 2021: 140), poiché l'uso dello pseudonimo le allontanava “de la prisión que para ellas era su nombre femenino” (De la Guardia, 2009. 12). La

drammaturga spagnola María de la O Lejárraga García, conosciuta con i cognomi del marito come María Martínez Sierra, sopraffatta dal rifiuto che aveva suscitato la sua prima opera, giurò che: “¡No volverás jamás a ver mi nombre impreso en la portada de un libro!” (Martínez Sierra, 2000: 75). L'autrice che aveva a che fare con un contesto storico per niente positivo per una donna che volesse cominciare a scrivere afferma più avanti: “siendo maestra de escuela, es decir, desempeñando un cargo público, no quería empañar la limpieza de mi nombre con la dudosa fama que en aquella época caía como un sambenito casi deshonoroso sobre toda mujer literata” (Martínez Sierra, 2000: 76). La letteratura era considerata una trasgressione per le donne dell'epoca e ciò ha spinto l'autrice a vivere nell'ombra e a pubblicare le sue opere con il nome del marito Gregorio Martínez Sierra, che, da parte sua, si è beneficiato enormemente di tutta la fama derivata dal successo delle opere scritte da lei (Lozano Marin, 2018: 157). Il ricorso a un nome diverso parla, inoltre, della difficoltà delle donne di irrompere in spazi tradizionalmente considerati maschili, eludendo la differenziazione tra generi letterari, argomenti e valori maschili e femminili con cui era difficile rompere (De la Guardia, 2009: 9). Una donna con un nome alieno e maschile, infatti, non solo si garantiva l'attenzione e il permesso di creare, ma "dressed in the male "costume" of her pseudonym, she could walk more freely about the provinces of literature that were ordinarily forbidden to ladies." (Gilbert e Gubar, 2000: 65).

È facile immaginare come un discorso che espelle costantemente le donne dai luoghi del sapere e del potere, "una cultura normalizzata dello scoraggiamento" (Brogi, 2022: 41) abbia chiaramente l'effetto di dissuadere le donne e di fargli sentire spesso l'impressione di essere fuori posto, contribuendo allo sviluppo della "la sindrome dell'impostore" (Cadoche e De Montarlot 2021: 25) una mancanza di autostima che porta a dubitare costantemente del proprio potenziale. Per compensare la mancanza di fiducia in sé stesse, le donne sono costrette a raddoppiare gli sforzi, a mettersi duramente alla prova, vivendo vite profondamente faticose.

### **3. L'assenza femminile tra storia e storiografia**

Laddove il discorso misogino non è stato sufficiente a scoraggiare del tutto le donne dal dedicarsi alla produzione artistica, sono intervenute strategie relative all'occultamento che hanno fatto sì che le donne finissero in quella che Jacky Fleming (2016, citata da Brogi, 2022: 6) ha definito "la pattumiera della storia", un luogo dimenticato ed emarginato da cui è difficile redimersi. È stato principalmente a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, quando sono apparsi i primi studi in cui si mette in discussione la presenza e la portata dei contributi femminili, che erano sempre esistiti, ma che fino ad allora erano stati assimilati a quelli maschili o nascosti. Il femminismo, che in quegli anni stava vivendo la sua seconda ondata, ha evidentemente giocato un ruolo fondamentale nel promuovere questo tipo di ricerca (Ballarin 2001, Sapegno 2007). Si fa sempre più inconcepibile un'esistenza senza memoria, senza il riconoscimento di tutte quelle figure che la storia non aveva preso in considerazione: le donne eccezionali cominciarono a emergere, si sono riportate alla luce autrici del passato

trascurate, sottovalutate o cadute nell'oblio offrendone una nuova lettura, in una sorta di lavoro militante che cercava di ampliare le protagoniste della storia e di riempire il vuoto che avrebbe impedito l'oblio futuro (Crispino, 2015: 11).

Grazie a questo processo si è manifestato che, pur con ogni tipo di difficoltà, ci sono sempre state donne che sono riuscite a trascendere in campo artistico, letterario o scientifico, cioè che sono esistite e hanno creato, che hanno fatto parte della storia, anche se forse non sempre della storiografia. Elida Aponte (1994 citata in García Ramírez, 2016) ritiene fondamentale la distinzione tra questi due concetti, perché è molto probabile che alcuni eventi, scoperte o creazioni, siano avvenuti ma non siano stati considerati importanti dagli storici e che, di conseguenza, non siano stati registrati, analizzati e interpretati o, se compaiono, appaiono in modo stereotipato o marginale (p. 38). È quindi necessario abbandonare il concetto di storia come qualcosa di universale, reale e inamovibile e considerare che è la narrazione dei fatti che conta, poiché ciò che non appartiene alla storia non è mai esistito. Il potere di dare rilevanza a un evento, affermare che deve essere ricordato e portato avanti nella memoria nei secoli a venire è in mano agli storici e, in questo senso, le considerazioni di Lerner (2018: 28) non sono affatto sorprendenti:

Hasta un pasado reciente estos historiadores han sido varones y lo que han registrado es lo que los varones han hecho, experimentado y considerado que era importante. Lo han denominado Historia y la han declarado universal. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación.

La storia come la conosciamo è quindi incompleta e parziale, l'esperienza dell'umanità considerata universale è in realtà per lo più esperienza di maschi bianchi, adulti, appartenenti ai settori privilegiati della società che hanno avuto anche il beneficio di selezionare e mettere in relazione gli elementi esperienziali degni di essere trasmessi alle generazioni future (García Ramírez, 2016: 39). "L'oggettività è il nome dato nella società patriarcale alla soggettività maschile", scriveva Adrienne Rich, svelando la fallace esistenza di una presunta "oggettività" come strumento affidabile con cui osservare gli eventi e descriverli per tramandarli ai posteri. Ma lo strumento in questione è più simile a un microscopio che funziona solo a seconda degli occhi di chi lo guarda e della prospettiva da cui si osservano i fenomeni: troppe volte siamo di fronte alla cosiddetta "ginopia", la mancata considerazione del femminile e di tutto ciò che vi è connesso (Colin, 2017: 102). Il pregiudizio sulla naturale inferiorità delle donne e la minore considerazione del loro status hanno influenzato il giudizio sulla qualità dei prodotti artistici e culturali femminili, impedendo la diffusione e il riconoscimento (Femenias, 2020; López Fernández Cao, 2021). Il risultato di questa situazione è che anche quelle donne che hanno raggiunto un certo successo, durante la loro vita non riescono a entrare a far parte della stirpe

di coloro che trascendono e creano discorsi rilevanti e valori perché (López Fernández Cao, 2021: 198):

El pacto genealógico excluyente borra, silencia y minimiza a aquellos que no merecen ser valorados. Aparecen mecanismos de desautorización de unos y a la vez de autorización de lo normativo, de aquellos que entran en el discurso y el pacto. Las influencias de las mujeres desaparecen en la vida de los hombres, mientras los hombres refuerzan su logos y autorcitas sobre las pocas mujeres que aparecen, acentuándose en estas su carácter vincular.

Le donne muoiono due volte o "per sempre" (Maraini, citata in Montero, 1995: 12) e le opere che sono riuscite a produrre con tanta fatica difficilmente divengono patrimonio della posterità. È qui che entrano in gioco i testi, principali custodi della memoria dell'umanità occidentale. Senza evidenziare il valore delle donne nei testi, ma anche nelle mostre, nelle retrospettive e in qualsiasi altra iniziativa, il cui ruolo nella nostra società è quello di diffondere l'eredità culturale, esse si diluiscono fino a scomparire (López Fernández Cao, 2021: 182). In altre parole, l'assenza di donne dai libri, dalle antologie per le scuole, o la presenza di alcune di loro come "eccezione", suggerisce facilmente che la letteratura con la maiuscola, quella che conta, quella che si trasmette, è quella fatta dagli uomini (Sapegno, 2014: 97).

La scarsità di riferimenti storici lascia le nuove generazioni senza esempi da seguire, senza modelli a cui ispirarsi e con la sensazione che tutto sia ancora da fare: "cuando se entierra la memoria de nuestras predecesoras, se asume que no había ninguna y cada generación de mujeres cree enfrentarse a la carga de hacerlo todo por primera vez" (Russ, 2018 173). In questo modo sembra mancare un discorso, una tradizione a cui appartenere, che funga da riferimento e da stimolo, perché estirpando lo spazio che le donne hanno occupato nella storia, si impedisce la possibilità di creare una tradizione e di instaurare un dialogo tra le generazioni (Birulés, 1997; Brogi, 2022). Inutile dire che la sensazione di dover fare tutto da zero si traduce in un'impresa capace di demotivare anche la persona più audace. La genealogia è basilare per l'emancipazione femminile, in quanto le donne hanno bisogno di modelli di ruolo che le ispirino, che sollevino il loro sguardo e, anche quando le loro ambizioni si scontrano con quelle predefinite, hanno bisogno di guide che legittimino i loro sforzi ribelli (Gilbert e Gubar, 2000; Lerner 2018).

#### **4. Il canone e le dinamiche di esclusione dal discorso letterario**

Quando le creatrici, nonostante le difficoltà, riescono a esprimersi artisticamente e decidono di farlo liberamente, entrano in gioco le strategie di distorsione, che mirano a metterne in discussione il prestigio e la rilevanza delle loro produzioni artistiche. Dalla pubblicazione del controverso saggio di Harold Bloom "Il canone occidentale" (2005), in cui si stabilisce che il canone letterario è la memoria della cultura e della società che l'ha prodotto ed è costituito dal corpus dei grandi testi rilevanti che sono

alla base di quella cultura, il dibattito su "il dentro e il fuori" del presunto canone è diventato un pilastro per il riconoscimento della qualità letteraria, dal momento che il rispetto degli standard canonici implica selezione e, di conseguenza, esclusione (Ronchetti e Sapegno, 2007).

La critica femminista ha messo in evidenza il fatto che, se si intende la mascolinità come "normativa" e la femminilità come "anormale" o "eccezionale" (Russ, 2018: 91), come accade in tutte le culture androcentriche, va da sé che l'esperienza delle donne è vista come inferiore a quella maschile, e che la scrittura femminile, derivata da tale esperienza è automaticamente sottovalutata. Secondo Freixas (2009: 103), i critici letterari spesso indicano il carattere "femminile" in un'opera, ma mai quello "maschile", lasciando intendere che quest'ultimo rappresenti la dimensione universale mentre il primo è quello inusuale. Il fatto che un testo sia identificato come "femminile" comporta, secondo l'autrice, una serie di connotazioni negative che vanno da "femminista", ideologico e quindi di scarsa qualità, a "intimo", in senso peggiorativo, a "commerciale", come sinonimo di superficiale, e "per donne" e quindi meno universale<sup>2</sup>. Nel valutare la qualità delle opere letterarie, si applica quindi un doppio standard che, svalutando sistematicamente tutto ciò che risulta inerente al femminile, ha di nuovo come effetto quello di mantenere inviolato il predominio dei valori, dei contenuti e della prospettiva maschile. Un altro modo per sminuire la produzione artistica delle donne consiste nel classificare le loro opere come appartenenti a generi minori e quindi come un qualcosa di meno valido. In letteratura, le donne hanno spesso scritto quando hanno trovato le condizioni per farlo: i diari o le lettere erano ciò che riuscivano a comporre nel tempo libero, nei momenti rubati alle responsabilità familiari. Questi testi, che nella maggior parte dei casi non erano quindi destinati alla pubblicazione, e pertanto scritti con norme e fini non artistici, sono spesso considerati a "basso tasso letterario" (Sapegno, 2014: 99-100).

Se il mondo del prestigio letterario è pensato a misura d'uomo, le autrici che cercano di fare breccia in esso non possono che sentire un inevitabile senso di straniamento: il muoversi con passi incerti in un luogo sconosciuto e ostile, costruito con parametri alieni e indecifrabili, rende il lavoro delle donne creatrici un'esperienza dura e solitaria (Gilbert e Gubar, 2000; Brogi 2022). Per molte scrittrici, quindi, risulta più interessante non tanto cercare di accedere a tutti i costi a uno spazio che per troppo tempo si è rivelato avverso, ma decostruirlo e svelarne i limiti e i meccanismi occulti (Sapegno, 2007:21):

La tradizione dominante, in quanto dominante, è anche dentro di noi e ci domina, nel senso specifico che costituisce una parte significativa del nostro modo di leggere e comprendere il mondo. Allora mi pare che essa debba essere, più di quanto non sia, oggetto di studio dai punti di vista delle donne, vada

---

<sup>2</sup> Russ (2018, 71-72) ricorda che opere molto più "confessionali" come le Confessioni di Sant'Agostino o di Rousseau non sono mai state sottovalutate e considerate "troppo intime" o "personali" come quelle di Joan Didion o di Sylvia Plath e che, per tanto, la differenza tra testo autobiografico o confessionale è molto opportunistico.

cioè studiata e smontata nella sua struttura profonda per mostrare come ha dominato, come ha escluso, come ha impedito che si formasse, come ha messo a tacere, cosa ha scelto e cosa ha rifiutato.

La messa in esame della tradizione e la creazione di nuovi standard, ispirati dal vissuto delle soggettività finora escluse dal discorso egemonico, rappresenta una strategia interessante e necessaria per valorizzare il contributo artistico delle donne, soprattutto di quelle attraversate da più discriminazioni. In tal senso, gli studi provenienti dal femminismo intersezionale e decoloniale hanno messo in evidenza che la propria letteratura ha un “falso centro” con delle chiare caratteristiche: è maschile, bianco di classe medio-alta e fondamentalmente europeo (hooks 1998; Russ, 2018). Da un luogo di subalternità e marginalità, invece le nuove soggettività svelano le interconnessioni che si stabiliscono tra le varie oppressioni, spingono a cambiamenti epistemologici nel pensiero moderno e arricchiscono l'arte, la letteratura e la critica letteraria con visioni e prospettive che risultano invisibili se si continua a ricorrere ai tradizionali dispositivi del sapere e a percorrere traiettorie che non fanno altro che riprodurre il pensiero dominante (Restrepo, 2016: 32).

## **5. Conclusioni**

La presenza scarsa e marginale di artiste e scrittrici dalla storia della cultura è un fenomeno a cui soggiacciono numerose forze che stabiliscono tensioni che tuttora esistono e che non possono essere ignorate nel dibattito culturale. La critica femminista ha contribuito enormemente sia a ricostruire la genealogia femminile fatta di opere, tendenze e antecedenze che sembravano inesistenti, sia a svelare le componenti strutturali che sono alla radice dell'erronea idea del genio e della scarsa notorietà femminile.

Una delle principali è l'idea erronea dell'esistenza di un talento naturale, che avulso dal contesto, dal discorso e dagli agenti, permetta a chi lo possiede di eccellere e emergere rispetto al resto. In realtà è ormai noto che le condizioni in cui ognuno/a ha la sorte di nascere e crescere hanno un ruolo fondamentale per lo sviluppo di determinate facoltà. L'accesso all'educazione per esempio è una delle più circostanze incisive: fino al secolo scorso le donne venivano educate quasi esclusivamente per assolvere le funzioni collegate alla vita domestica e familiare, e ogni loro talento o ambizione artistica era carente dei mezzi e degli strumenti, teorici e pratici, attraverso i quali esprimersi. D'altro lato, il discorso misogino, diffuso in maniera più o meno sottile dagli intellettuali di tutte le epoche, con lo scopo di ribadire la loro supremazia artistica e svalutare l'operato femminile, ha contribuito a che alle donne giungesse il messaggio costante di essere delle intruse o delle figure di passaggio in un ambiente letterario che finiva per configurarsi come un pianeta straniero, in cui esse potevano transitare tutt'al più sotto mentite spoglie. Da qui la necessità di molte scrittrici di nascondere la propria identità dietro un nome maschile, che, gli permetteva da una parte di salvaguardare la loro reputazione e, dall'altra, di veder considerate le loro opere per quello che erano, senza soccombere allo stigma di essere state scritte da una donna.

La storia, o meglio gli storici si sono resi complici di queste ingiustizie, forse per ignoranza o, più probabilmente a causa di sistemi di potere istituzionalizzati, facendo in modo che errori di attribuzione e di interpretazione, insieme alle continue omissioni, cancellassero le tracce di molte donne nella storia. La critica femminista, in questo senso, ha avuto il merito di rivelare la componente fortemente androcentrica della storiografia, che ha spesso operato una selezione troppo autoreferenziale per tenere presente la diversità e il discorso periferico: i contributi delle donne provenienti dai margini e con un'esperienza di diverse forme di oppressione, sono quelli che arricchiscono l'attuale paradigma epistemologico e gettano luce sulle nuove forme di discriminazione a cui bisogna prestare attenzione. A questo si aggiunge lo stabilirsi di un canone, come limite invalicabile, che attraverso la selezione di generi, temi e stili di nuovo androcentrici, ha tenuto le donne e altre soggettività lontane dal discorso dominante.

Tutti gli aspetti qui analizzati, sebbene siano oggetto di analisi e controversia da diverso tempo e con diverse prospettive, sono ancora oggi sottovalutati quando si insiste ad applicare all'arte e alla letteratura un criterio meritocratico o di teorica "qualità dell'opera". Ogni esercizio del potere è incorniciato da narrazioni e queste strutturano gli immaginari in cui le persone sono iscritte. Parlare di meritocrazia, cioè dell'idea che tutto dipenda dallo sforzo individuale, in contesti in cui viene concesso il riconoscimento e si stabilisce la rilevanza della produzione artistica, come le pubblicazioni, i libri di testo o i premi letterari, in una società segnata da storiche disuguaglianze strutturali, è implausibile e profondamente ingiusto. È importante riconoscere che, laddove regna la disparità non ci sono opportunità per tutti e tutte, e che lo stabilirsi delle dinamiche ogni giorno più complesse e per niente neutre, che soggiacciono all'assegnazione del "valore" estetico o letterario, non può basarsi sulla esclusiva valorizzazione del talento individuale ma implica la considerazione critica del contesto storico e l'impegno di tutti gli agenti e le istituzioni che influiscono in esso.

## Riferimenti bibliografici

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- BEER, Anna. *Sounds and Sweet Airs. The Forgotten Women of Classical Music*. London: Oneworld Publications, 2016.
- BIRULÉS BERTRÁN, Josefina. "Indicios y fragmentos. Historia de la filosofía de las mujeres." In *Mujeres en la historia del pensamiento*, a cura di Rosa María Rodríguez Magda, 17-31. Bogotá: Anthropos, 1997.
- BLOOM, Harold. *Il canone occidentale*. Milano: Tascabili Bompiani, 2005. [1994].
- BROGI, Daniela. *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi, 2022.
- CABALLÉ, Anna. *Una breve historia de la misoginia*. Barcelona: Ariel, 2019.
- CADOUCHE, Élisabeth, e Anne DE MONTARLOT. *E se poi mi scoprono? Noi donne e la sindrome dell'impostore*. Milano: Longanesi, 2021.
- CASO, Ángeles. *Las Olvidadas. Historias de mujeres creadoras*. Madrid: Booket, 2005.
- CASO, Ángeles. "También las mujeres sabían pintar." *El País*, 7 marzo 2012.  
[https://elpais.com/elpais/2012/03/07/opinion/1331119919\\_442911.html#?prm=copy\\_link](https://elpais.com/elpais/2012/03/07/opinion/1331119919_442911.html#?prm=copy_link).
- CRIADO PÉREZ, Caroline. *Invisibili*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2020.
- CRISPINO, Anna Maria. "Introduzione." In *Oltre canone Generi, genealogie, tradizioni*, a cura di Anna Maria Crispino, 7-17. Roma: Iacobelli, 2015.
- CUTRUFELLI, Maria Rosa. "Creazione e critica letteraria al femminile." In *Il genere tra le righe gli stereotipi nei testi e nei media*, a cura di Laura Moschini, 79-90. Roma: Il paese delle donne, 2008.
- DE BEAUVOIR, Simone. *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore, 2016. [1949].
- DE DIEGO, Estrella. *La mujer y la pintura en el XIX español*. Madrid: Cátedra, 1987.
- DE LA GUARDIA, Carmen. "La violencia del nombre. Mujeres, seudónimos y silencios." In *El origen histórico de la violencia contra las mujeres*, a cura di Pilar Pérez Cantó, 201-240. Madrid: Dilema, 2009.
- DE MIGUEL, Ana. *Ética para Celia*. Barcelona: Ediciones B, 2021.
- DI CRISTOFARO LONGO, Gioia. "Pari opportunità e cultura di genere. Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana." *Prospettive cliniche e sociali* vol. 5, n.1 (2010): 19-23.
- FEMENÍAS, María Luisa. *Ellas lo pensaron antes*. Buenos Aires: Ediciones Lea, 2020.
- FRABOTTA, Simona. "La ausencia de mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano L2/LS." *Cuestiones de Género de la Igualdad y la Diferencia* vol. 16 (2021): 679-698. DOI: 10.18002/cg.v0i16.6971.
- FREIXAS, Laura. *La novela femenina y sus lectoras: la desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española*

*actual*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2009.

GALEANO, Eduardo. *Espejos. Una historia casi universal*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2008.

GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa. "Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles." *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales* vol. 29 (2016): 36-44.

GILBERT, Sandra M., e Susan GUBAR. *The madwoman in the Attic : the woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. New Haven and London: Yale Nota Bene book, 2000. [1979].

HOOKS, Bell. *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli, 1998.

LERNER, Gerda. *La creación del patriarcado*. Pamplona: Katakarak, 2018. [1986].

LERNER, Gerda. *La creación de la conciencia feminista. Desde la Edad Media hasta 1870*. Pamplona: Katakarak, 2019. [1993].

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián. "Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres". *Arenal* vol. 28, n.1 (2021): 179-202. <https://doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>.

LOZANO MARÍN, Laura. "Maria Lejárraga: una escritora en la sombra, silenciada e inédita." In *Las inéditas voces femeninas más allá del silencio*, a cura di Yolanda Romano Martín e Sara Velázquez García, 155-165. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

MAGGIORE, Giuseppe. "Juana Inés De La Cruz. Ritratto di una suora rivoluzionaria." *Amedit* n. 37 (2018): 19-20.

MARTÍNEZ SIERRA, María. *Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración*. Valencia: Pretextos, 2000. [1953].

MONTERO, Rosa. *Historias de mujeres*. Madrid: Alfaguara, 1995.

NOCHLIN, Linda. *Perché non ci sono state grandi artiste?* Roma: Castelvecchi, 2014. [1971]

OBLIGADO, Clara. *Mujeres a contracorriente. La otra mitad de la historia*. Barcelona: Plaza & Janés, 2004.

ORSI, Marianna. "Fading Away: Women Disappearing from Literature Textbooks (How Italy Obliterates Female Intellectual Work)." In *Female Cultural Production in Modern Italy*, a cura di Sharon Hecker e Catherine Ramsey-Portolano, 19-36. Cham: Palgrave Macmillan, 2023. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-14816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-14816-3_2).

RESTREPO, Alejandra. "La genealogía como método de investigación feminista." In *Lecturas críticas en investigación feminista*, a cura di Norma Blazquez Graf e Martha Patricia Castañeda Salgado, 23-41. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio: o dell'educazione*. Milano: Sonzogno, 1928.

RUSS, Joanna. *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Sevilla: Barrett, 2018. [1983].

- SERAFINI, Elisabetta. "Che genere di storia? Indagine sui manuali della scuola primaria e secondaria di primo grado." In *Tra storia e storie*, a cura di Anna Antoniazzi e Maria Lucenti, 65-86
- SAPEGNO, Maria Serena. "Uno sguardo di genere su canone e tradizione." In *Dentro/fuori sopra/sotto Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, a cura di Alessia Ronchetti e Maria Serena Sapegno, 13-23. Ravenna: Longo Editore, 2007.
- SAPEGNO, Maria Serena. "Lo sguardo di genere interroga la letteratura." In *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, a cura di Maria Serena Sapegno, 95-103. Roma: Carocci, 2014. Reggio Emilia: Junior, 2019.
- TANNER, Tony. "Jane Austen: 'By a Lady'." *The New York Times*, 6 maggio 1979. <https://www.nytimes.com/1979/05/06/archives/jane-austen-by-a-lady-austen.html>.
- VIVANTI, Annie. *Lirica*. Con prefazione e nota di Giosué Carducci. Torino: Nabu Press, 2010. [1921].
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Sui diritti delle donne*. Milano: Bur, 2013. [1792].
- WOOLF, Virginia. *Una stanza tutta per sé*. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1993. [1929].



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **“Prisionera de su tiempo”: una propuesta didáctica para el estudio de la Edad de Plata a través de Agustina González López**

**“A prisoner of her era”: a didactic proposal for the study of the Silver Age through Agustina González López**

**Ana Macannuco**

*Universidad de Sevilla*

[anamacannuco@us.es](mailto:anamacannuco@us.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8729-2055>

Fecha de recepción: 10/04/2024      Fecha de evaluación: 04/05/2024  
Fecha de aceptación: 03/07/2024

### **Resumen**

La propuesta didáctica “Prisionera de su tiempo” persigue un enfoque innovador para el estudio de la literatura española del siglo XX, centrándose en la figura y obra de Agustina González López. Su objetivo principal radica en la ampliación del canon literario tradicional, destacando la relevancia de figuras femeninas en la historia literaria y promoviendo la diversidad en el ámbito académico. Para alcanzar este propósito, se ha adoptado una metodología basada en el enfoque constructivista, que fomenta la participación activa del alumnado a lo largo de diez sesiones. Se propone una combinación de actividades teóricas y prácticas, incluyendo lecturas críticas, debates, análisis de textos y trabajos de investigación. Se busca generar un espacio de reflexión crítica y colaborativa, donde el estudiantado pueda explorar temas como el papel social de la mujer, el activismo político o la intertextualidad presente en la obra de González López. Las conclusiones extraídas de esta propuesta destacan la importancia de implementar enfoques interdisciplinarios y participativos en la enseñanza de la literatura. Se destaca la necesidad de visibilizar la contribución de escritoras como González López y su impacto en la sociedad de la época. Además, se resalta el valor de promover la inclusión

y el empoderamiento de las mujeres en el ámbito educativo, en línea con los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En resumen, “Prisionera de su tiempo” ofrece un marco integral para el estudio crítico de la literatura española del siglo XX, con especial atención en la diversidad y la igualdad de género.

**Palabras clave:** propuesta didáctica, literatura española del siglo XX, Agustina González López, Edad de Plata, literatura escrita por mujeres, canon literario, igualdad de género.

### **Abstract**

The didactic proposal “A prisoner of her era” pursues an innovative approach to the study of 20<sup>th</sup>-century Spanish literature, focusing on the figure and work of Agustina González López. Its main objective is to broaden the traditional literary canon, highlighting the relevance of female figures in literary history and promoting diversity in the academic field. To achieve this purpose, a methodology based on the constructivist approach has been adopted, which encourages the active participation of students throughout ten sessions. A combination of theoretical and practical activities is proposed, including critical readings, debates, text analysis, and research work. The aim is to generate a space for critical and collaborative reflection, where students can explore topics such as the social role of women, political activism, or the intertextuality present in the work of González López. The conclusions drawn from this proposal highlight the importance of implementing interdisciplinary and participatory approaches in literature teaching. The need to make visible the contribution of women writers such as González López and their impact on the society of the time is highlighted. In addition, it highlights the value of promoting the inclusion and empowerment of women in the educational sphere, in line with the goals of the United Nations Agenda 2030. In short, “A prisoner of her era” provides a comprehensive framework for the study of women in education.

**Keywords:** didactic proposal, 20<sup>th</sup>-century Spanish literature, Agustina González López, Silver Age, literature written by women, literary canon, gender equality.

### **Introducción**

La presente propuesta didáctica forma parte del plan de estudios de la Universidad de Sevilla, específicamente en la asignatura optativa “Curso Monográfico de Literatura Española del siglo XX”, dirigida a estudiantes del cuarto curso del Grado en Filologías Hispánicas. Consta de diez sesiones de una hora y media, diseñadas para un grupo de 50 estudiantes. Bajo el título “Prisionera de su tiempo”, esta propuesta aborda los desafíos planteados por la Agenda 2030, en concreto, se alinea con los objetivos 4) garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y 5) lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (Naciones Unidas, 2024).

Los objetivos planteados por “Prisionera de su tiempo” son varios: en primer lugar, cumplir las competencias específicas y generales de la

asignatura (O1), las cuales se detallarán más adelante, siguiendo el programa oficial de la asignatura en la Universidad de Sevilla. En segundo lugar, se busca dar a conocer a las autoras y artistas de principios de siglo XX, una época reconocida como la Edad de Plata (Mainer, 1975), mediante el estudio de algunas de sus obras y sus trayectorias profesionales (O2). En tercer lugar, dado que propuesta didáctica se centra en la autora Agustina González López y su obra, otro de los objetivos será un conocimiento profundo de sus textos publicados (O3). Finalmente, se plantea como objetivo secundario que el alumnado ponga en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera universitaria (O4), dado que esta asignatura es optativa y se imparte en el cuarto año.

“Prisionera de su tiempo” se diseña a través de un modelo metodológico de tipo constructivista. Este tipo de modelo parte de la idea de que el conocimiento del alumnado es construido y no recibido. En este sentido, se considera que el estudiantado tiene una serie de estructuras mentales flexibles que, para poder ser permeables al cambio, deben partir del conocimiento previo del alumnado. Los expertos recomiendan la formulación de problemas o preguntas clave que generen capacidad de razonamiento y que les supongan un reto intelectual (Martín del Pozo, Pineda y Durarte, 2017: 25). Si bien una propuesta didáctica completa abarcaría también el método de evaluación, la presentada se centrará en los contenidos y metodologías empleados debido a la extensión del artículo.

## **1. Objetivos, competencias y metodología**

Si tomamos como referencia el Programa de la Asignatura encontraremos que los objetivos y competencias específicas docentes son los siguientes:

**OBJETIVOS:** El objetivo de este curso es profundizar en aspectos, género, autores o momentos particulares de la literatura española del siglo XX y del siglo XXI.

**COMPETENCIAS:**

Competencias específicas:

[E1]<sup>1</sup> Conocimiento general de la historia de la literatura de la época.

[E2] Dominio de las fuentes instrumentales básicas: métrica y retórica.

[E3] Acceso a las fuentes de información bibliográfica.

[E4] Para los alumnos extranjeros: un buen manejo de la lengua española.

Competencias genéricas:

[G1] Conocimientos generales básicos.

[G2] Comunicación escrita en la lengua nativa.

[G3] Comunicación oral en la lengua nativa.

[G4] Habilidad para trabajar de forma autónoma.

---

<sup>1</sup> En el texto original, las competencias específicas y generales no están numeradas. Se ha realizado esta modificación para poder trabajar, posteriormente, con mayor claridad las competencias llevadas a cabo en la propuesta didáctica.

- [G5] Habilidades para trabajar en grupo.
- [G6] Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.
- [G7] Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- [G8] Habilidades de investigación.
- [G9] Inquietud por la calidad.
- [G10] Capacidad de generar nuevas ideas.
- [G11] Capacidad de aprender. (Universidad de Sevilla, 2023)

A la cumplimentación de los objetivos y competencias establecidos en el Programa de la asignatura (O1) se añaden los objetivos dos (O2), tres (O3) y cuatro (O4) propuestos en el diseño de “Prisionera de su tiempo”. Los contenidos para esta asignatura se han formulado siguiendo los principios fundamentales planteados en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (2017). En este sentido, el diseño de las actividades presenta preguntas clave para realizar al estudiantado, el uso de una metodología basada en la investigación, así como la elaboración de fichas de lectura/visionado (Martín del Pozo, Pineda y Duarte, 2017: 25).

Para el desarrollo de las sesiones se ha optado por un modelo metodológico constructivista. Dicho modelo mantendrá un eje común a través del cual las clases se iniciarán con una exposición y debate entre el alumnado, a modo de síntesis de la anterior sesión. Dicho debate deriva en una pregunta clave que sirve de gancho para comenzar con la explicación de la teoría al alumnado. El contenido explicado en esta fase está intercalado con debates entre el estudiantado, donde ellos expondrán sus ideas previas respecto a las preguntas formuladas por el docente. Sus respuestas servirán para construir el discurso teórico, intentando orientarlo siempre a la actividad práctica de contraste posterior. Esta actividad buscará que sea el alumnado quien aumenta su conocimiento previo sobre la materia expuesta, pero en lugar de a través de una recepción “pasiva” de conocimiento —como sería una clase magistral—, se propone una actividad basada en la prueba y el error tanto en la elaboración escrita, como en las presentaciones orales de las actividades propuestas. Cada una de las sesiones sigue el siguiente esquema (Figura 1):

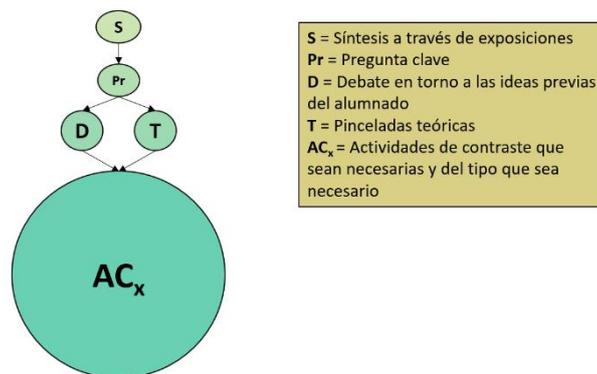


Figura 1. Modelo metodológico para la propuesta didáctica presentada

Con el fin de desarrollar una propuesta didáctica innovadora que cumpla con los objetivos y competencias planteados, además de abordar los desafíos de la Agenda 2030, se propone trabajar con las obras de la

autora Agustina González López. Antes de profundizar en el desarrollo de la propuesta “Prisionera de su tiempo”, se ofrecerán unos breves apuntes sobre la vida de la autora y sus obras, que justifican su selección para esta propuesta.

### 1.1. Selección de la autora

Agustina González López (Granada, 1891 – Víznar, 1936) fue una escritora, pintora, política, deportista, actriz, dramaturga, zapatera y filósofa andaluza de principios del siglo XX (Macannuco, 2023: 10). Considerada loca en su ciudad natal, tuvo una carrera política y artística muy fructífera, hasta que fue fusilada por los franquistas en agosto de 1936<sup>2</sup>. La presente propuesta se divide en diez sesiones, cada una centrada en un momento significativo de la vida de González López. Aunque se detallará cada sesión más adelante, el esquema general justifica la elección de esta autora para la propuesta didáctica.

La primera sesión, titulada “Agustina González López y la Edad de Plata”, ofrece una introducción básica sobre la autora y el contexto en el que vivió. A partir de la segunda sesión, “Ni loca, ni tonta, ni olvidada”, se explicará el tema del analfabetismo femenino de principios del siglo XX, utilizando el caso de González López como punto de partida. Asimismo, se debatirá e investigará el papel social que tenían las mujeres y las consecuencias de desafiar los roles de género establecidos. La tercera sesión, “Zapatera a tus zapatos”, se centra en la *ópera prima* de la autora: *Idearium futurismo* (1916). Esta obra es una propuesta ortográfica vanguardista que se enlaza con el estreno, en 1918, de su primera obra dramática, *Cuando la vida calla*, una comedia en tres actos. La cuarta sesión, “Activismo y prensa”, recopila la lucha política llevada a cabo por González López años antes de la II República, siendo esta una pionera en la defensa de los derechos de las mujeres, y servirá para reforzar el contenido visto hasta ese momento con el visionado del documental *Agustina González. La zapatera* (2023)<sup>3</sup>.

La quinta y sexta sesión estarán centradas en el estudio en profundidad de dos de sus obras: *Las leyes secretas* (1927) y *Justificación* (1928). La séptima sesión, aunque también implica el estudio de su obra, es más extensa pues se plantea uno de los trabajos finales de la asignatura: el análisis intertextual de la obra de teatro *Los prisioneros del espacio* (1929) en relación con los anteriores textos estudiados de la autora. Finalmente, las sesiones ocho y nueve se centrarán en la II República, en concreto con los movimientos políticos liderados por mujeres —como fue el caso del partido fundado en 1931 por González López, el Entero Humanista— y en la Guerra Civil y la Memoria Histórica–Democrática, abarcando desde el asesinato de la autora, así como el de otros intelectuales de la época, hasta la actual ley de Memoria Democrática y el

---

<sup>2</sup> Se cree que Federico García Lorca se inspiró en Agustina González López para concebir a la protagonista de *La Zapatera prodigiosa* y para crear a Amelia, una de las hermanas en *La casa de Bernarda Alba* (Macannuco, 2023: 9).

<sup>3</sup> El documental ha sido realizado por *El Salto TV* y se encuentra en acceso abierto en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=WVSsybVAzUo>

reciente hallazgo del cuerpo de González López (S/F, 11 de diciembre de 2022). La décima y última sesión será para las exposiciones finales de los resultados de la investigación llevada a cabo por el alumnado.

A este respecto, continuar la cronología de la vida de González López permite tratar diversos temas del ámbito cultural de principios del siglo XX, así como hablar de las corrientes literarias y obras que se publicaron en esos años. El interés en la peculiar figura de esta autora se debe, por un lado, a la escasez de estudios publicados sobre la misma, y por otro al reducido número de textos hallados de su autoría, siendo este un volumen que posibilita su trabajo en el aula.

## **2. Propuesta didáctica: “Prisionera de su tiempo”**

Antes de comenzar con el desarrollo de la propuesta, aclaramos que el alumnado, una vez finalizada la asignatura, debe entregar un dossier — en formato digital— realizado a lo largo de las sesiones. Dicho dossier contiene tanto los trabajos cumplimentados en casa como en el aula, siendo el total diez trabajos, siete colectivos y tres individuales. Los más extensos serán los trabajos presentados en la primera y séptima sesión, como se explicará a continuación.

### **2.1. Sesión 1: “Agustina González López y la Edad de Plata”**

La primera sesión comienza con la pregunta clave: “¿alguien sabe quién es Agustina González López?”. Se espera que el alumnado no haya escuchado hablar de esta autora y, para captar su atención, la docente reproducirá *Zorongo gitano*, de Carmen Linares, y realizará una segunda pregunta: “¿sabéis de qué obra se han tomado estos versos?”. Este interrogante, como estudiantes de cuarto año de Filologías Hispánicas, se espera que sea contestado correctamente: *La Zapatera prodigiosa*, de García Lorca. Este vínculo con el famoso poeta iniciará un debate sobre la ausencia de mujeres en el canon que han estudiado en la universidad, a pesar de haber sido intelectuales que compartieron espacios, corrientes artísticas y fama con ellos.

Se iniciará en el aula un debate en torno a este tema, el cual deberá ser sustentado por la docente con bibliografía para ahondar en el tema<sup>4</sup>. Se pedirá al alumnado que se organicen en grupos de entre cuatro y cinco personas, que mantendrán hasta el final del curso. Luego, se les propondrá la primera actividad de contraste: deberán iniciar en clase una búsqueda por grupos de escritoras españolas de principios del siglo XX que les sean desconocidas. Cada grupo elegirá una autora —que no sea Agustina González López— y, a lo largo del curso, realizarán un trabajo de investigación sobre dicha escritora que expondrán en la última sesión (actividad 1). La docente instará a que se seleccionen autoras que no sean mujeres blancas, burguesas y heterosexuales, atendiendo al reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (G7).

---

<sup>4</sup> Véase para la exclusión de las mujeres del canon Russ (1983) y, para el contexto español de principios del siglo XX, Mangini (2001), Kirkpatrick (2003), Gómez Blesa (2009), Garcerá y Porpetta (2019), Díaz Nosty (2020) y Moreno-Lago (2021).

## **2.2. Sesión 2: “Ni loca, ni tonta, ni olvidada”**

La segunda sesión inicia con el relato de la vida de González López, para lo cual se pedirá al alumnado que lea el capítulo 2 “Locura social” (González López, 1928: 15-36) de *Justificación*<sup>5</sup>. En este capítulo, la autora narra su infancia y cómo su familia le prohibió leer por ser mujer. Además, describe el episodio de su vida que la marcó con el estigma social de “loca”. La lectura de este capítulo abrirá un debate en el aula en torno a las tasas de analfabetismo de las mujeres a principios del siglo XX, de la educación religiosa recibida y cómo influía en su visión del mundo. Asimismo, se debatirá sobre el papel asignado a las mujeres en aquella época y las estrategias a las que recurrían para poder escapar de dichos roles y publicar. La docente ofrecerá bibliografía sobre el tema<sup>6</sup> y propondrá la siguiente actividad de contraste: por grupos deben investigar a autoras o artistas que se vieron obligadas a recurrir a dichas estrategias de supervivencia para que sus obras llegaran al público (actividad 2). Al inicio de la siguiente sesión, dos grupos elegidos de manera voluntaria o, en caso contrario, al azar, comenzarán a exponer los resultados de sus investigaciones a sus compañeros.

## **2.3. Sesión 3: “Zapatera a tus zapatos”**

La tercera sesión comienza con la exposición de entre cinco y diez minutos de dos grupos distintos, de este modo se realiza un repaso de lo visto en la anterior clase. El alumnado que no expone debe realizar, al menos, una pregunta por grupo a las compañeras que presentan su trabajo, de esta forma se garantiza que presten atención durante la explicación. Independientemente de si exponen su trabajo o no, en el dossier deben estar realizadas las presentaciones.

A continuación, se procede a comentar la obra de *Idearium futurismo*<sup>7</sup>, para ello se repartirán distintos fragmentos con las ideas fundamentales de González López. Frente a la lectura se les plantea una pregunta: “¿a qué os recuerda la propuesta ortográfica realizada por la autora?”. El debate girará en torno a las corrientes vanguardistas de la época. La clase continuará con la introducción de la faceta dramática de la autora estudiada, pues en 1918 estrena en el Teatro Cervantes de Granada *Cuando la vida calla*. Se comentará al alumnado que la única información que se tiene de esta obra es una reseña de la época (M., 1918) y se iniciará la actividad de contraste para la sesión: investigar sobre dramaturgas españolas de principios de siglo XX (actividad 3). Para facilitar la labor, la docente recomendará bibliografía al alumnado<sup>8</sup>. Se seguirá el esquema de iniciar la investigación en el aula con el fin de realizar una posterior exposición en la siguiente sesión.

---

<sup>5</sup> Disponible en libre acceso digital desde la Biblioteca Nacional de España.

<sup>6</sup> Véase para la situación de las mujeres a principios del siglo XX Nash (1983) y Roig (1989); y para las estrategias de las autoras Gilbert y Gubar (1998), Capdevila-Argüelles (2021), Olsen (2022) y Moreno-Lago (2023).

<sup>7</sup> Disponible en libre acceso digital desde la Biblioteca Nacional de España.

<sup>8</sup> Véase sobre dramaturgas de principios del siglo XX O'Connor (1988), Dougherty y Vilches de Frutos (1990), Nieva de la Paz (1993), Vilches de Frutos (1996) y Zaza (2007).

#### **2.4. Sesión 4: “Activismo y prensa”**

La cuarta sesión comienza con la misma dinámica: dos grupos presentan el tema planteado en la clase anterior y el resto realiza preguntas al final de la exposición. Una vez finalizado el tiempo de debate, se retoma el hilo de la historia de González López, quien entre los años 1917 y 1919 vivió su periodo más activo como propagandista política antes de la II República. Para mantener la atención y el interés del alumnado, se contará la anécdota de la autora como luchadora grecorromana y, posteriormente, se procederá al visionado del documental *Agustina González López. La Zapatera* (2023). Es posible que no de tiempo a ver el documental entero en el aula, pues dura 43 minutos; en ese caso, se asignará como tarea para casa junto a la realización de la ficha de visionado, la cual funciona como actividad de contraste y forma parte del dossier (actividad 4). La ficha es una tarea individual y se compone de dos apartados: a) Valoraciones y comentarios personales argumentados sobre lo visionado en el documental; b) ¿Qué aspectos de la vida de Agustina te han llamado más la atención? ¿Por qué?

#### **2.5. Sesión 5: “Las leyes secretas”**

La quinta sesión no comienza con exposiciones, sino directamente con un debate sobre las opiniones del alumnado respecto al documental, utilizando sus respuestas en la ficha de visionado como guía. Posteriormente, se repartirán fragmentos de *Las leyes secretas* (1927), la segunda obra conocida de González López. Este texto es más filosófico y abstracto que el anterior, así pues, la docente recomendará bibliografía específica sobre la autora para poder entenderlo en profundidad<sup>9</sup>. Se comentarán en el aula los aspectos que puedan generar mayor confusión y se iniciará un debate en torno al espiritismo a principios del siglo XX. La actividad de contraste de esta sesión se iniciará con una investigación sobre mujeres intelectuales españolas que fueron espiritistas (actividad 5).

#### **2.6. Sesión 6: “Justificación”**

La sexta sesión se inicia, de nuevo, con dos exposiciones de dos grupos distintos sobre espiritistas españolas. Tras el debate ocasionado por las presentaciones, la docente reparte fragmentos sobre *Justificación* (1928), extrayendo del texto los siguientes temas para el debate: el feminismo, el anarquismo, el socialismo y el comunismo. La docente explicará a su vez el incipiente auge de la emancipación femenina que se vivía en la época de publicación de la obra comentada. Se vinculará dicho auge con la importancia de la prensa para la divulgación de estas ideas o el freno de las mismas, como ejemplo se presentarán las reseñas peyorativas que González López recibió de su segundo libro (Constancio, 1928). La actividad de contraste propuesta para esta sesión será iniciar una investigación en torno a las periodistas de principios de siglo XX que

---

<sup>9</sup> Véase Barranco Castillo y Girón Iruete (2010), Barranco Castillo (2019; 2021) y Macannuco (2023).

escribieron a favor de la emancipación femenina (actividad 6). Para realizar la tarea, la docente ofrecerá una serie de recomendaciones bibliográficas<sup>10</sup>.

### **2.7. Sesión 7: “Los prisioneros del espacio”**

La séptima sesión se inicia con la dinámica de exposiciones y debate conocida por el alumnado. Tras ella, se repartirá entre el alumnado el manuscrito fotocopiado de *Los prisioneros del espacio*<sup>11</sup>, la última obra de González López. Se realizará una lectura en el aula de la obra dramática, deteniéndose en los aspectos intertextuales que conectan el drama con el resto de los textos de la autora —se dedicará un tiempo especial al análisis del Acto II de la obra, por ser el más complejo—. La actividad de contraste de esta sesión será empezar el análisis intertextual de *Los prisioneros del espacio* con respecto al resto de obras de González López. Para ello, el alumnado podrá valerse de bibliografía concreta sobre la intertextualidad<sup>12</sup>, así como de sus apuntes de otros años. Este trabajo, al contrario que los anteriores, no se expondrá en clase, sino que se entregará en la última sesión (actividad 7).

### **2.8. Sesión 8: “II República”**

La octava sesión consistirá en continuar la trayectoria política de González López, pues en 1931 funda su propio partido político, el Entero Humanista, con el que se presentará tanto a las elecciones de 1931 como a las de 1933 por Granada. La actividad de contraste propuesta será investigar sobre mujeres políticas españolas que se presentaron a las elecciones de 1933 (actividad 8). Para el desarrollo de la actividad, la docente propondrá al alumnado el visionado en casa del documental *A las mujeres de España* (2022) y la realización de su correspondiente ficha de visionado (actividad 9). Esta ficha mantiene intacto su primer apartado, pero varía en el segundo, formulando la siguiente pregunta: b) ¿Conocías la historia de Lejarraga? ¿Cómo crees que esta práctica de atribuir el trabajo de mujeres a hombres afectó en la representación y el reconocimiento de las autoras durante el siglo XX en España?

### **2.9. Sesión 9: “Guerra Civil y Memoria Histórica y Democrática”**

La novena sesión se inicia con la dinámica exposición-debate y continúa con el final de la vida de González López. Se leerá el fragmento de *El asesinato de Lorca* en el que se narra el asesinato de la autora, así como la anécdota de la anunciación de la muerte de Lorca junto a la de “la Zapatera” (Gibson, 1993: 253-254; 278). Se planteará la última actividad de contraste para casa: deben ver la película española *Mientras dure la guerra*

---

<sup>10</sup> Véase Perinat y Marrades (1980), Lejarraga y Martínez Sierra (2022), Mata-Núñez (2022), Moreno-Lago (2023b) y González de Sande (2023).

<sup>11</sup> La versión original no se encuentra disponible en acceso abierto, no obstante, la edición crítica de Macannuco (2023) contiene la obra íntegra adaptada a las normas ortográficas actuales.

<sup>12</sup> Véase Kristeva (1978) y Genette (1989) como manuales básicos sobre el concepto de “intertextualidad” y los artículos de Duque Mesa (2007) y Camarero Arriba (2008) para reforzar los conceptos asociados.

(2019) y cumplimentar otra ficha de visionado (actividad 10). Dicha ficha mantendrá igual que en las anteriores el primer apartado, sin embargo, cambiará el segundo y añadirá un tercero: b) ¿Cómo crees que afecta la representación cinematográfica de figuras históricas —como Unamuno o el dictador Franco— a la construcción y revisión de la Memoria Histórica en España? c) ¿Qué elementos narrativos utilizados por Amenábar ayudan a transmitir esta reflexión sobre el pasado y su impacto en el presente?

Explicada la última actividad del dossier, se iniciará un debate en torno a la represión franquista, el exilio al que muchos intelectuales estuvieron obligados y el exilio que vivieron aquellas personas que decidieron quedarse en el país. Finalizado el debate, la docente explicará cómo la ley de Memoria Histórica (BOE, 2007) y Democrática (BOE, 2022) ha posibilitado la exhumación de multitud de fosas comunes en las que están enterradas las víctimas de la Guerra Civil española. En este sentido, la sesión concluirá con la noticia del hallazgo del cuerpo de González López en diciembre de 2022 (S/F, 11 de diciembre de 2022) y la lectura de un poema homenaje a la autora: “Entre libros y zapatos” (Falcón, 2020).

### **2.10. Sesión 10: “Exposiciones”**

La propuesta didáctica finaliza con un último día de presentaciones, en la que todos los grupos deberán exponer a sus compañeros los hallazgos que, durante las semanas, han podido obtener sobre la autora escogida. Ese mismo día se realizará, por la Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla, la entrega del dossier final con las diez actividades realizadas durante la asignatura.

### **3. Conclusiones**

De esta manera, el planteamiento de la propuesta docente quedaría sintetizado en una serie de actividades de contraste que, aunque repiten su formato, varían su contenido. Estos trabajos serán siempre exposiciones orales con sus respectivas diapositivas de apoyo, realización de fichas de visionado pautadas, así como la entrega de dos trabajos escritos de mayor extensión. En este sentido, el resultado de cada una de las actividades es un dossier que recopila: 1) Trabajo en grupo escrito sobre una autora española de la Edad de Plata; 2) Trabajo oral sobre una mujer que haya recurrido a estrategias para poder publicar sus obras; 3) Trabajo oral sobre una dramaturga española de principios del siglo XX; 4) Ficha de visionado del documental *Agustina González López. La Zapatera* (2023); 5) Trabajo oral sobre una espiritista española de principios del siglo XX; 6) Trabajo oral sobre una periodista española de principios del siglo XX que escribiera a favor de la emancipación femenina; 7) Trabajo escrito sobre la intertextualidad en *Los prisioneros del espacio* (1929) con relación a los otros textos de González López; 8) Trabajo oral sobre políticas españolas que se presentaron a las elecciones de 1933; 9) Ficha de visionado del documental *A las mujeres de España* (2022); 10) Ficha de visionado de la película *Mientras dure la guerra* (2019).

Atendiendo a los objetivos y competencias específicas y generales de la asignatura, podemos afirmar que la propuesta didáctica los cumple

todos. Las actividades 1, 2, 3, 5, 6 y 8 hacen que se cumpla el segundo objetivo (O2), así como la competencia general de “habilidades de investigación” (G8). Por otro lado, a lo largo de las diez sesiones se da a conocer la vida y obra de Agustina González López (O3). Finalmente, con la actividad 7, se cumple el objetivo secundario, al tener que analizar mediante la intertextualidad la obra dramática de González López (O4).

Respecto a la competencias específicas y generales de la asignatura (O1), se cumplen prácticamente todas. Por un lado, a lo largo de las distintas sesiones se da a conocer no solo la historia de la literatura de la Edad de Plata, sino también el contexto socio-cultural de aquella época (E1). Por otro, la actividad 7 supone una demostración de control de las fuentes instrumentales básicas requeridas por la asignatura (E2). Respecto al manejo de fuentes de información bibliográfica, para la elaboración de los trabajos la docente recomienda bibliografía escrita y audiovisual que el alumnado debe consultar (E3); en este sentido, para el alumnado extranjero será fundamental tener un manejo correcto de la lengua castellana —escrita y oral—, pues todos los textos serán en este idioma (E4).

Del mismo modo, las competencias genéricas se cumplen. A lo largo de todas las sesiones se adquieren conocimientos generales básicos y específicos (G1). Del mismo modo, las actividades 1, 4, 7, 9 y 10 cumplen con la comunicación escrita (G2), así como las actividades 2, 3, 5, 6 y 8 cumplen con la comunicación oral (G3). Las fichas de visionado (actividades 4, 7 y 8) cumplen con la habilidad para trabajar de forma autónoma (G4), y todas las demás —así como las exposiciones— ayudan a mejorar la habilidad para trabajar en grupo (G5). La actividad 7, al realizar un análisis intertextual, demuestra la capacidad del alumnado para aplicar la teoría a la práctica (G6). Finalmente, las exposiciones propician un interés en el alumnado por realizar un trabajo de calidad (G9), al estar expuestos posteriormente a los comentarios de sus compañeras; en este sentido, el mismo debate propicia entre ellos y ellas la capacidad de generar nuevas ideas (G10), así como la de aprendizaje (G11). El reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad (G7), es el único cuyo cumplimiento no podemos asegurar, pues dependerá de la selección de autoras y artistas realizadas por el alumnado.

Además de alcanzar los objetivos y cumplir con las competencias específicas, esta propuesta didáctica se plantea y guía a través de la formulación de preguntas clave, la realización de fichas de visionado, el desarrollo de técnicas de investigación, así como el manejo de bibliografía específica. En este sentido, la propuesta didáctica “Prisionera de su tiempo” proporciona al alumnado referentes femeninos, hasta el momento desconocidos, así como las herramientas para poder hallarlos más allá del canon, cumpliendo así los desafíos planteados por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

### **Referencias bibliográficas**

- AMENÁBAR, Alejandro. “Mientras dure la guerra”. Publicado en 2019 en Movistar. <https://mientrasdurelaguerra.movistarplus.es/>
- BARRANCO CASTILLO, Enriqueta y Fernando GIRÓN IRUESTE. “Aspectos teofísicos del teatro de Agustina González López y Ramón María del Valle

- Inclán." *Ferrol Análisis: revista de pensamiento y cultura*, nº 25 (2010): 130-140.
- BARRANCO CASTILLO, Enriqueta. *Agustina González López (1891-1936). Espiritista, teósofa, escritora y política*. Granada: Editorial Universidad de Granada, Impreso, 2019.
- BARRANCO CASTILLO, Enriqueta. *Neoespiritualismos y feminismos: su influencia en la obra de Agustina González López (1891-1936)*. Almería: Diputación de Almería, 2021.
- BOE. "Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática", 2022. Consultado el 20 de marzo de 2024: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099>
- BOE. "Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura", 2007. Consultado el 20 de marzo de 2024: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22296>
- CAMARERO ARRIBAS, Jesús. "Reescritura y metatextualidad". En *Intertexto y polifonía: Homenaje a María Aurora Aragón (tomo I)* coordinado por E. Álvarez Prendes, F. M. Bango de la Campa y A. Niembro Prieto, 197-203. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2008.
- CAPDEVILA-ARGÜELLES, Nuria. "El armario feminista español." *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, nº 36 (2021): 37-50.
- CONSTANCIO. "Silueta del día: Comunismo." *El Defensor de Granada* (Granada), 10 de mayo de 1928.
- DÍAZ NOSTY, Bernardo. *Voces de mujeres. Periodistas españolas del siglo XX nacidas antes del final de la Guerra Civil*. Sevilla: Editorial Renacimiento, 2020.
- DOUGHERTY, Dru y M<sup>a</sup> Francisca VILCHES DE FRUTOS. *El teatro en España entre la tradición y la vanguardia (1918-1939)*. Madrid: CSIC, Fundación García Lorca, 1990.
- DUQUE MESA, Fernando. "La intertextualidad y el mundo de las nuevas autorías. Los textos palimpsestos." *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte* 1, nº 1 (2007): 64-77.
- EL SALTO TV. "Agustina González López. La Zapatera". Publicado el 7 de agosto de 2023 en Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WVSsybVAzUo>
- FALCÓN, Susana. *100 mujeres andaluzas. Retratos del feminicidio franquista*. Madrid: El Garaje Ediciones, 2020.
- GARCERÁ, Fran y Marta PORPETTA (ed.). *Versos con faldas*. Madrid: Torremozas, 2019.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Barcelona: Taurus, 1989.
- GILBERT, Sandra M. y Susan GUBAR. *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid: Cátedra, 1998.
- GÓMEZ BLESA, Mercedes. *Modernas y vanguardistas. Mujer y democracia en la II República*. España: Laberinto, 2009.
- GONZÁLEZ DE SANDE, Mercedes (ed.). *Soledad Cuevas. Crónicas en "La Unión Ilustrada"*. Madrid: Dykinson, 2023.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Agustina. *Idearium futurismo*. Granada: Tip. Lit. Paulino Ventura Traveset, 1916.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Agustina. *Justificación*. Granada: Editorial Artes Gráficas Granadinas, 1928.

- GONZÁLEZ LÓPEZ, Agustina. *Las leyes secretas*. Granada: Editorial Artes Gráficas Granadinas, 1927.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Agustina. *Los prisioneros del espacio*. Granada: Editorial Urania, 1929.
- HOJMAN, Laura. "A las mujeres de España". Publicado en 2022 en Filmin. <https://www.filmin.es/pelicula/a-las-mujeres-de-espana-maria-lejarraga>
- KIRKPATRICK, Susan. *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer, 2003.
- KRISTEVA, Julia, 1978. *Semiótica. Tomo I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LEJÁRRAGA, María de la O y Gregorio MARTÍNEZ SIERRA. *Cartas a las mujeres de España*. Sevilla: Renacimiento, 2022.
- M. "Teatro Cervantes." *Noticiero Granadino* (Granada), 24 de enero de 1918.
- MACANNUCO, Ana (ed.). *Agustina González López. Los prisioneros del espacio*. Madrid: Dykinson, 2023.
- MAINER, José Carlos. *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Barcelona: Los libros de la frontera, 1975.
- MANGINI, Shirley. *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona: Ediciones Península, 2001.
- MARTÍN DEL POZO, Rosa, José Antonio PINEDA y Olga DUARTE. "La formación docente del profesorado universitario". En *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, coordinado por Rafael Porlán, 23-36. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- MATA-NÚÑEZ, Almudena. *Memoria Histórica y feminismo. Recuperación de la obra periodística de Luisa Carnés*. Valencia: Tirant Humanidades, 2022.
- MORENO LAGO, Eva. "«Ni me he vuelto loca ni tonta»: la escritura como defensa de la dignidad en Agustina González López (1891-1936)", *La Palabra*, nº 45 (2023a): 1-17. <https://doi.org/10.19053/01218530.n45.2023.14860>
- MORENO-LAGO, Eva (ed.). *Amantina Cobos Losúa. Poemas reunidos*. Madrid: Dykinson, 2023b.
- MORENO-LAGO, Eva. *Hijas de España. Vidas y autobiografías de las intelectuales de la Edad de Plata*. Madrid: Dykinson, 2021.
- NACIONES UNIDAS. "La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Consultado el 19 de marzo de 2024: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- NASH, Mary. *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Anthropos, 1983.
- NIEVA DE LA PAZ, Pilar. *Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto de Filología, 1993.
- O'CONNOR, Patricia W. *Dramaturgas españolas de hoy*. Madrid, Fundamentos, D.L, 1988.
- OLSEN, Tillie. *Silencios*. Barcelona: Las afueras, 2022.
- PERINAT, Adolfo y M<sup>a</sup> Isabel MARRADES. *Mujer, prensa y sociedad en España 1800-1939*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980.
- PORLÁN, Rafael (coord.). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- ROIG, Mercedes. *A través de la Prensa. La mujer en la historia. Francia, Italia, España. S. XVIII-XX*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1989.
- RUSS, Joanna. *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Editorial Dos Bigotes / Editorial Barrett, 1983 [2022].
- S/F. "Expertos de la UGR retomarán la exhumación de fosas comunes en el barranco de Víznar (Granada) en 2023", *Europa Press Andalucía*

(Granada), 11 de diciembre de 2022.

<https://www.europapress.es/andalucia/noticia-expertos-ugr-retomaran-exhumacion-fosas-comunes-barranco-viznar-granada-2023-20221211113951.html>

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. "Programa de la asignatura (versión 9) Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XX (1590050)", 2023. Consultado el 15 de marzo de 2024: <https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=16&titulacion=159&asignatura=1590050>

VILCHES DE FRUTOS, M<sup>a</sup> Francisca. *Teatro, sociedad y política en la España del siglo XX*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1996.

ZAZA, Wendy-Llyin. *Mujer, historia y sociedad: la dramaturgia española contemporánea de autoría femenina*. Kassel: Edition Reichenberger, 2007.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **Cajón de Sastre de Josefa Alfaro: cuerpos femeninos disciplinados**

**Cajón de Sastre de Josefa Alfaro: disciplined  
female bodies**

**Wilson Villamil**

*Universidad de Sevilla*  
wvillamil09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8603-7174>

Fecha de recepción: 03/06/2024      Fecha de evaluación: 20/06/2024  
Fecha de aceptación: 18/07/2024

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar el tema del disciplinamiento de los cuerpos femeninos presente en el libro "Cajón de Sastre" (1953) de Josefa Alfaro de Ocampo, mediante la recopilación de aforismos y citas de autores católicos, filósofos y moralistas y algunos textos breves de la autora. Nuestra escritora, a través de una red de fragmentos, propone unas normas católicas de comportamiento que se basan en dos modelos, el de Eva, la pecadora, identificada con la Mujer Fatal, la mujer emancipada moderna, bella y seductora, que se desarrolla en la mundana vida pública y social, y el de María que se identifica con el ángel del hogar, mujer conservadora que cultiva su espíritu antes que su físico y representa el dechado de virtudes deseables en una mujer que es ante todo madre, esposa y cuya moral es la base de la familia y de la sociedad.

*Palabras clave:* Disciplinamiento, cuerpo, Cajón de Sastre, mujer, moral, Josefa Alfaro.

### **Abstract**

The aim of this article is to analyze the theme of the disciplining of female bodies present in the book "Cajón de Sastre" (1953) by Josefa Alfaro de Ocampo, through the collection of aphorisms and quotes from Catholic authors, philosophers, and moralists, as well as some brief texts by the author. Our writer, through a network of fragments, proposes Catholic behavioral norms based on two models: that of Eve, the sinner, identified with the *Femme Fatale*, the modern emancipated woman, beautiful and

seductive, who thrives in the worldly public and social life, and that of Mary, who is identified with the angel of the home, a conservative woman who cultivates her spirit rather than her physical appearance and represents the epitome of desirable virtues in a woman who is above all a mother and wife, whose morality is the foundation of the family and society.

**Keywords:** Discipline, body, Cajón de Sastre, woman, morale, Josefa Alfaro.

## 1. Datos biográficos de Josefa Alfaro de Ocampo

Para los lectores andaluces, Josefa Alfaro de Ocampo fue una escritora costumbrista, conocida por su gran capacidad de observación y por plasmar los más puros sentimientos del alma en sus obras literarias (*El Liberal*, 1931: 3). En una fotografía publicada por *El Liberal* de Sevilla el 13 de junio de 1931, aparece una mujer de refinado porte, con un estilo que evoca la aristocracia. Lleva un sombrero y está adornada con perlas, pendientes y bordados característicos de los años treinta, lo que denota la clase social acomodada a la que pertenecía.

Josefa Alfaro de Ocampo forma parte del grupo de escritoras desconocidas en España de la Edad de Plata. Aunque no se conoce con precisión su fecha de nacimiento y muerte, se estima que nació a finales del siglo XIX o principios del XX<sup>1</sup>. A lo largo de su carrera como escritora destacó como dramaturga, oradora y periodista, su obra se difundió a través de diversos diarios, revistas católicas, libros y conferencias mencionadas en *El Liberal de Sevilla*, lo que le valió reconocimiento en distintas localidades de la región andaluza. Su participación en el periódico inicia con el aforismo "*Realidad*"<sup>2</sup>, publicado el 24 de abril de 1929 y termina con el artículo "*La cruzada del buen hablar*" del 21 de noviembre de 1934. Estos años de colaboración como periodista le reportaron cierta fama como escritora, admirada y distinguida por la sociedad sevillana.

Las escasas noticias biográficas sobre ella se encuentran en las páginas de este periódico y nos permiten descubrir datos de su familia, ahondar en su perfil profesional, y conocer su aporte cultural en la ciudad.

Una de las primeras noticias, publicadas el 18 de agosto de 1932, informa a los lectores que la escritora se encuentra enferma y esperan su pronta recuperación. No es hasta el 27 de febrero de 1934 que aparece nuevamente en la *sección de noticias*, acompañada de un reconocimiento enviado desde Salvochea por un artículo publicado sobre esa localidad. El 2 de abril de 1934, en la sección *Información general y artículos* se registra

---

<sup>1</sup> Leyendo los diferentes artículos publicados por la autora en la prensa y dado el espacio relevante que concede a la localidad de Moguer (Huelva) en ellos, la hipótesis es que es natural de esa localidad. En el registro histórico del padrón de 1909 aparece una niña llamada Josefa Alfaro García, nacida entre 1903 y 1904, hija de José Alfaro García y Adelaida García Garrido, esta niña quizá sea la escritora Josefa Alfaro de Ocampo (Folio 94: 1909).

<sup>2</sup> Este aforismo describe la mirada que tiene la autora del tiempo permite reflexionar sobre el olvido, la misericordia y las soluciones a los malos momentos de la vida (Alfaro, 1929).

la muerte de Justo Ocampo Sierra<sup>3</sup>. El periódico informa que es cuñado de la escritora. Sierra era un importante industrial con residencia en Belalcázar, Córdoba. Trabajó durante toda su vida con su hermano, el político y notario Matías Ocampo Sierra<sup>4</sup>.

El año de 1935 fue uno de más prolíficos para Josefa Alfaro, en las noticias encontradas sobre ella se evidencia una notable participación pública en el La Peña Humorística de la Alfalfa, un lugar de prestigio cultural en el que se compartían las creaciones artísticas. Entre sus participaciones se destaca la del 15 de marzo de 1935, en la que dio lectura de una obra que se encuentra desaparecida, titulada “*El golfo honrao*”, cuatro días después el diario destaca el evento y menciona el éxito de la escritora ante el público. Una noticia publicada el 11 de diciembre de 1935 menciona que en ese mismo lugar dio lectura a otra de sus obras desaparecidas, titulada *El zapatero de la Macarena* y el día 20 de diciembre del mismo año volvió a presentar dicha obra, pero esta vez acompañada del Trío Garfía<sup>5</sup>. El diario hace una última nota el 23 de diciembre de 1935, comentando la presentación de la escritora en la Peña Humorística de la Alfalfa, en la que se exalta la velada literario-musical y agrega que la autora leyó un texto titulado “*Un canto a Sevilla*”, que agradó al público por su contenido.

El 23 de junio de 1936, como último dato biográfico encontrado, se menciona que la escritora fue invitada al Centro Cultural San Lorenzo<sup>6</sup> a leer su monólogo *¡Perdía no!* y *El buen consejo*, obras también desaparecidas.

Sobre Josefa Alfaro de Ocampo no existen estudios críticos, sus relatos se encuentran dispersos en diferentes números de *El liberal de Sevilla* (1929-1936), el *Noticiero Sevillano* (1931), *La Provincia (Decano de la prensa de Huelva)* (1933), en la *Revista Mariana de Córdoba* (1935), y en la *Revista Católica La voz de San Antonio* (1958), no contando en la actualidad con ninguna antología que reúna todas sus obras. Solo su libro *Cajón de Sastre* (1953), se conserva en el Fondo Antigo de la Universidad de Sevilla en una única primera y última edición (Villamil, 2024).

## 2. Cajón de Sastre

---

<sup>3</sup> Justo Ocampo Sierra fue un comerciante que nació en Guadalupe, Cáceres, se trasladó a Cáceres (Córdoba) donde toda su vida se dedicó a la industria textil, la ganadería, la minería y la política, hijo de Don Gregorio Ocampo y de Dolores Sierra, esposo de María Delgado García y hermano de Matías Ocampo Sierra. Vivió en la calle Alfonso XIII y fue padre de tres hijos; Bernardo, Demetrio y Manuela. Murió en su casa a la edad de 85 años, fue su vecino Antonio Blanco Blanco quien llamó a las autoridades avisando de su muerte (Folio 19, Registro Civil de Belalcázar: 1934).

<sup>4</sup> Matías Ocampo Sierra fue un notario y político de Balcázar, hermano de Justo Ocampo Sierra, formaron parte de sociedades mineras y comercializaban tejidos, comestibles, quiucalla y otros artículos (El Defensor de Córdoba, 11 de julio de 1909).

<sup>5</sup> Fue un grupo musical famoso en Sevilla en los años de 1935, sus instrumentos eran la guitarra y la bandurria, entre sus composiciones estaban “María de la O”, “María Magdalena” y partituras dedicadas a la Semana Santa Sevillana (El liberal, Sevilla, 1935).

<sup>6</sup> En los años treinta, El Centro Cultural San Lorenzo de Sevilla era considerado el lugar donde autores populares y más leídos de la época eran invitados a compartir sus textos.

Cajón de Sastre (1953) constituye una recopilación de citas y aforismos de otros autores, cuentos y frases más o menos sentenciosas de la misma autora que firma como Josefa Alfaro Viuda de Ocampo. Los cuentos ya habían sido publicados en diferentes diarios: *El sueño del artista*, *Los soldados salesianos*, *La cruz de tablada*, *El padrino del maestro*, *El corazón no se pierde*, *El expósito*, *La venganza del pastor*, *No juzgar por las apariencias* y *España y el tiempo*.

Esta obra pertenece al género de la literatura edificante que se promueve tras la guerra civil por el régimen franquista (Girona, 1993). Es una obra cuyo fin es adoctrinar y catequizar a los lectores junto con divulgar, adaptar, difundir y vulgarizar el mensaje de los libros emanados por la jerarquía eclesiástica, poniendo a disposición de los lectores la ortodoxia católica del momento.

En la primera página del libro figura el “imprimatur”, o el permiso concedido por las autoridades eclesiásticas para su publicación, del vicario general, Dr. José Domínguez y el “Nihil obstat” del censor Francisco de Asís y editado por Artes Gráficas Salesianas. La obra tiene una dedicatoria inicial al lector en la que la autora se presenta bajo la figura retórica de la *captatio benevolentia*:

Lector: Al repasar las hojas de este libro hallarás bellos pensamientos de hombre ilustres, de grandes sabios a los que tengo el atrevimiento de unir a mis pobres trabajos, esperando de ti que sean acogidos con benevolencia (Alfaro, 1953: 1).

En las primeras páginas se delinea el carácter moralizador de su libro que pretende, a través de una colección de fragmentos escogidos de autores más o menos famosos, influir en la conducta de quien lee:

De esta serie de objetos se compone este sencillo libro; algunos pinchan hasta hacer sangre, otros cortan deslindando campos, otros empujan hacia el bien y nunca al mal, otros miden con precisión matemática hasta donde llega el buen sentido. Aquellos limpian escorias y corrigen vicios, y todos por medio de estos cortos hilos, llevan al alma hacia el bien que es el fin principal que pretende su modesta colaboradora (Alfaro, 1953: 2).

Algunas citas provienen de los libros sagrados: *El libro de la sabiduría*, *el libro del Eclesiastés*, *el libro de David*. El propósito de inducir a los lectores a obrar rectamente, sigue el pensamiento católico de quienes son llamados en causa, en su papel de autoridades eclesiásticas. Un nutrido grupo de referentes pertenecen al ámbito religioso y/o de la hagiografía: San Pablo, San Juan, San Hilario, San Francisco de Sales, San Agustín, San Basilio, San Eugenio, San Gregorio, San Ambrosio, San Anselmo, Monseñor Tihamer Toht, Pio XI, Fray Luis de León y las únicas mujeres Santa Teresa y Simona Raimbault, cuyas citas son ejemplos que seguir. Se destacan también un grupo de filósofos racionalistas, como Diderot, Holbach, D’Alamber, Rousseau, Voltaire, Kempis, Brunetier, John Stuart Mill, Petitseen, cuyas citas constituyen una cruzada contra el ateísmo: “El impío es el pobre ciego a quien le roban su palo y su perro” Petitseen.

Tampoco faltan autores reconocidos por su conservadurismo como José Selgas Carrasco<sup>7</sup>, José Calderón Casanova<sup>8</sup>, poeta que exalta la fe y los valores cristianos, o Ramón de Campoamor, de quien se cita una frase ingeniosa: “Todo hombre enamorado es un loco de atar que no está atado”.

### 3. Disciplinamiento de los cuerpos femeninos

Muchas de las frases de otros autores, así como las de la propia Josefa Alfaro, tienen como foco principal a las mujeres configurando su libro como una especie de manual de conducta<sup>9</sup> que tiende a regular actitudes y comportamientos para evitar los considerados extraños o inmorales. En los años treinta los manuales de conducta se convierten en un género literario recurrente, que buscaba establecer una experiencia de vida normativa para las mujeres españolas y señalar las transgresiones percibidas en la sociedad. Los manuales de Bohigas<sup>10</sup> fundamentales para conocer los modelos ideales de mujer: *Hogar* (1941) y *¿Qué profesión elegir? Guía de profesiones femeninas* (1947) fueron un claro ejemplo de regularización disciplinar femenina. La mayoría de los autores de estos manuales eran religiosos, médicos, pedagogos y mujeres prominentes de la Sección Femenina de Falange o de La Acción Católica (Van Tilburg, 2001).

Uno de los textos más extensos en Cajón de Sastre está compuesto por frases colocadas en forma de versos, en el que se expone la necesidad de seguir el ejemplo de María y de rechazar el de Eva. El tono es misógino y desconfiado hacia la naturaleza femenina, representada a través de nombres propios que funcionan como elementos esencializadores de defectos o comportamientos reprobables, sigue una estructura reiterativa, una disposición binaria y elíptica, típica del enunciado proverbial que

---

<sup>7</sup> Escritor muy popular en su época, ultraconservador y católico, militó en partidos reaccionarios, que defendió los valores tradicionales campesinos y familiares, en contra de la ciencia y la civilización modernas. Su actividad satírica desde 1854 a 1856, en el periódico *El padre Cobos* estuvo al servicio del catolicismo y del partido moderado. También se dedicó a la escritura de antologías de frases hechas (Selgas, 1879).

<sup>8</sup> Fue un poeta conservador sevillano, escribió el libro “Cincuenta verdades, ya pensadas, en romances tan sencillos como prácticos” en 1910, en el que reúne una serie de poemas moralistas que considera verdades absolutas, entre sus títulos están “Una gracia” y “La soberanía nacional” (Calderón, 1910).

<sup>9</sup> Los manuales de conducta difundieron en la sociedad española los estándares de comportamiento social predominantes en Occidente. Estos textos proporcionaban definiciones claras sobre las cualidades que debían tener tanto hombres como mujeres que deseaban destacarse como miembros de la sociedad dominante de la época. En otras palabras, ofrecían una representación idealizada del burgués o la burguesa del siglo XIX y XX (Cruz, 2010).

<sup>10</sup> Francisca Bohigas Gavilanes fue la única diputada conservadora durante la Segunda República Española (1931-1936), siendo así la primera mujer de derechas elegida democráticamente para ocupar un escaño en el parlamento español. Su relevancia continuó durante la posterior dictadura franquista (1939-1975), convirtiéndose en la única diputada del periodo republicano que mantuvo un papel destacado. A pesar de esto, su figura permaneció en gran medida olvidada durante mucho tiempo, y solo ha sido estudiada en relación a su papel durante la Segunda República (Camino, 2007).

comporta un juicio de valor, en este caso bajo la fórmula negativa de los “vicios” que las mujeres deben evitar:

NOMBRES Y NOMBRES

En este mundo señoras,  
Hay muchas **banebas** sin perlas,  
Muchas **Rosas** con espinas,  
Muchas **Bárbaras** de veras...  
Muchas **Leonas** que muerden,  
Muchas **Virtudes** de veras...  
Muchas **Pacas** de algodón,  
Muchas **Bandidas** muy negras.  
**Amparos** que a nadie amparan,  
**Consuelos** que dan mil penas,  
**Teclas** muy desafinadas,  
**Claros** oscuros y espesas,  
**Pepitas** de calabaza,  
**Rosarios** que nada rezan,  
**Venturas** desventuradas,  
Y **Nieves** muy cenicientas,  
**Dolores** que los dan recios  
**Mercedes** que los niegan  
Y **Remedios** más crueles  
Que la enfermedad más postrera.

La intención de este texto que juega con el acróstico, es resaltar la figura de la Virgen, que para la escritora es el modelo virtuoso, arquetipo moral digno de imitación. Su estructura se divide en dos partes, inicia con los vicios que se deben evitar y finaliza con las virtudes que imitar, siguiendo el ejemplo de otras escritoras, como Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, Amalia Domingo y Ángeles López Ayala.

Josefa Alfaro, envía un doble mensaje a las mujeres, siguiendo el discurso católico de su tiempo, que legitimaba la sumisión femenina a la autoridad de los hombres y a la Iglesia, pero a la vez insistía en su dignidad dentro del matrimonio, pues precisamente esa institución había contribuido a ennoblecerlas y a convertirlas en verdaderas compañeras de los hombres:

Vemos que hay muchas mujeres  
Hijas ilegítimas de **Eva**  
La que comió la manzana  
Y nos dejó la dentera.  
Hay en cambio una Señora  
Tan fina, graciosa y buena,  
Que aunque muchísimas más  
Fuesen las hembras perversas,  
Ella sola remediara  
Todo el mal que hicieran ellas;  
Tal fue María, tal fue,  
La Santa y segunda Eva.  
Hijas de Eva la caída,  
Sed hijas de Eva “la excelsa”  
Y habrá Rosas sin espinas,  
Y Conchas llenas de perlas,

Remedios que quitan males,  
Consuelos que quiten penas,  
Ángeles, en fin de guardas,  
Que de las penas eternas  
De esposos, hijos y padres,  
Libren a las almas buenas (Alfaro, 1953: 8).

Monseñor Tihamer Toht<sup>11</sup> es el autor más citado, cuya voz recorre todo el texto como una especie de consejero espiritual o de confesor que dispensa sugerencias a las mujeres para la enmienda de ciertas actitudes. Sus palabras van dirigidas a robustecer el aspecto moral y espiritual de las mujeres, que deben rechazar todo lo que viene del mundo exterior (dinero y trabajo) para cultivar su yo interior. Las mujeres que desarrollan su vida en lo público, para Josefa Alfaro, caen más fácilmente en otros defectos, como la vanidad y la venialidad:

Dime a quién admiras, qué tipo de moral es el que más te agrada y yo te diré quién eres: si admiras a la gente rica eres una mujer de pensar materialista; si quieres codearte continuamente con personas poderosas y ellas te entusiasman, eres ambiciosa; si tu ideal es la mujer seria, la mujer de carácter, tú también eres, de lo que te felicito (Alfaro, 1953: 4).

Siguiendo el ejemplo de Mons. Tihamer Toth, de quien se considera discípula, nuestra autora se dirige especialmente a las mujeres jóvenes que están en edad de convertirse en esposas y madres. Josefa Alfaro hace especial hincapié en separar a las jóvenes virtuosas de las “otras”, que salen demasiado de casa, abandonando el hogar. Por lo tanto, el modelo dual de Eva y María persiste en toda una serie de consejos:

Diez clases de personas que no convienen para amigas de una joven  
Las que no tienen sentimientos religiosos. Las que no tienen lenguaje decente y pulcro.  
Las que tienen malos modales y son muy despreocupadas.  
Las que son amigas de murmurar y criticar a todo el mundo.  
Las que son mundanas y no saben más que de modas, teatros, bailes, cines. Etc.  
Las muy presumidas y amigas del lujo.  
Las que no saben hablar más que de novios, lances amorosos etc.  
Las que mienten más que un periódico liberal  
Las que no son buenas con su familia (Alfaro, 1953: 31-32).

Siguiendo la ideología franquista, Josefa Alfaro convierte a las mujeres en el eje de la moralidad social, quedando así relegadas al papel de subordinación que las recluía en el ámbito doméstico (Moraga García, 2008). Como puede apreciarse, cultivar las “buenas compañías” es también importante en este horizonte reglado de comportamiento. Se delinearán así los dos modelos antitéticos de feminidad: la que representan las mujeres

---

<sup>11</sup> Monseñor Tihamer Toht (1889-1939) fue obispo de Veszprém y destacó por su labor como catequista y como predicador dedicado a la pastoral de jóvenes. En 1943 se inició su proceso de beatificación. Escribió numerosas obras en las que pretendía atraer a los jóvenes hacia la Iglesia Católica. Muchos de ellos alcanzaron gran éxito y se tradujeron a más de dieciséis idiomas, entre ellos el español. Dedicó algunos de estos ensayos específicamente a las mujeres jóvenes, como *La joven y Cristo*; (1941) o *Pureza y hermosura* (1944) (Campos, 2018).

que permanecen al ámbito de la familia, llenas de virtudes y las que, en cambio, se dedican a la vida social, repletas de defectos.

Josefa Alfaro, confirma los ideales franquistas que buscan implementar un modelo ideal que regule el comportamiento de las mujeres<sup>12</sup>, alejando el peligro de la emancipación de la mujer (Castejón, 2013: 2).

En esa misma línea, figura una frase atribuida a Ortega y Gasset: “Una cosa es la mujer que atrae y otra es la mujer que enamora”. Esta afirmación sugiere una distinción entre la mujer fatal, cuyo único encanto es la atracción sexual y la mujer que inspira amor verdadero a través de sus cualidades interiores. La autora desapruera a las mujeres coquetas, ya sean solteras, casadas o viudas, resaltando negativamente su búsqueda de aprobación y atención externa.

Para reforzar su tesis, utiliza una frase del escritor Armando Palacios Valdés<sup>13</sup>: “A todas las mujeres, hasta las más sensatas les gusta tener un corte de adoradores, aunque sean tontos”, con la que sigue fustigando la coquetería femenina, que constituye un símbolo de feminidad con potencial desestabilizador, asociada a la vanidad y la autosuficiencia (Jiménez, 2017). No duda en recurrir también a los clásicos para dar un peso de autoridad a esta idea, como cuando cita a Plauto para condenar desde otro ángulo el acicalamiento femenino: “La mujer y la nave nunca están bastante compuestas”.

De forma paralela se citan frases de santos como San Antonio, que rechaza la superficialidad de la belleza exterior para identificarla con las virtudes interiores: “La belleza de la mujer búscala en su conducta no en su rostro”.

Fray Luis de León está citado en un apartado del texto, por lo que se siente la influencia de su obra "*La perfecta casada*" (1583), en la que se expone el modelo ideal de mujer, caracterizado por la sumisión, recato, sacrificio y laboriosidad. Esta obra ejerció una gran influencia durante el periodo franquista. Las cualidades que Fray Luis señala en la mujer virtuosa, se ajustan a las de ser cariñosa, sufrida, educada, modesta, humilde, callada, tierna y, sobre todo, devota de Dios, las mismas que Josefa Alfaro señala este pasaje:

#### LA MUJER VIRTUOSA

Es hacendosa y economiza sin privaciones.

---

<sup>12</sup> La dictadura franquista quiso imponer un modelo de sociedad orgánica con una política de género regulada por una legislación civil, que negaba a las mujeres cualquier tipo de autonomía individual y las convertía en eje de la moralidad social. Las mujeres quedaron así relegadas a un papel de subordinación que las recluía en el ámbito doméstico (Moraga García, 2008).

<sup>13</sup> Armando Francisco Bonifacio Palacio y Rodríguez-Valdés nació el 4 de octubre de 1853 en la parroquia asturiana de Entralgo, que forma parte del concejo de Laviana. Sus padres fueron Silverio Palacio Cárcaba, un abogado oriundo de Oviedo y de origen burgués, y Eduarda Rodríguez-Valdés y Alas, procedente de una familia hidalga y terrateniente de Avilés. Fue el primogénito de los tres hijos del matrimonio, siendo sus hermanos también escritores: el segundo, Atanasio (1856-1919), y el menor, Leopoldo (1867-1892), quien escribía bajo el seudónimo de Miguel Franco. Además, su sobrino Eduardo, hijo de Atanasio, destacó como político y periodista (Ponce, 2019).

Es cariñosa y el cariño engendra la concordia.  
Es virtuosa y la virtud evita el pecado ajeno.  
Es sufrida, y el dolor sabe consolar.  
Es educada y la educada, y la educación convierte en escuela, para los hijos y el hogar.  
Es humilde, y la humanidad la coronó para el reinado de la familia.  
Es modesta en el vestir y la modestia ahorra gastos y vergüenzas.  
Es recatada y honesta, y la honestidad y el recato imponen respeto y consideración.  
Es callada, y el silencio se hace venerar y obedecer.  
Es tierna y la ternura esparce aroma y luz, así en los días prósperos, como en las épocas adversas.  
Ama a Dios, y quien ama a Dios es fiel hasta el sacrificio.  
Mil veces he bendecido a Dios que me dio el llanto (Alfaro, 1953: 51).

Martínez de la Rosa

Durante el siglo XX, el modelo de identidad femenina como lo propuso Francisco Martínez de la Rosa, se basaba en virtudes específicas, por lo que se determinaba que la mujer casada debía seguir un patrón de comportamiento, “que le permitiera dentro de su hogar ser presta y ligera, y en la calle coja y torpe” (De León, 1987: 158). La exclusión de las mujeres del ámbito público estaba naturalizada, y solo se reconocía a aquellas que amaban a Dios y soportaban sus sufrimientos en silencio, de acuerdo con la posición de inferioridad que la ciencia decretaba para ellas (Marañón, 1951).

Este modelo de mujer se hacía heredero y se identificaba con la figura de Jesucristo, a quien nuestra autora llama en causa en su texto para atribuirle esta frase: “La mujer rica es un tesoro, la mujer buena es una felicidad”. El modelo de Cristo había sido utilizado por otras autoras católicas como Concepción Gimeno de Flaquer o María de Echarri, que difundían la idea de que las mujeres estaban en deuda con la iglesia católica, por lo que tenían que actuar en su defensa cuando fuese oportuno, y que las propias mujeres contemporáneas de Cristo habían sido conscientes del cambio de su situación gracias a la acción de Jesús de Nazaret. Por este motivo, durante los momentos más críticos del Calvario fueron ellas quienes apoyaron a Cristo, puesto que ningún hombre se atrevía a hacerlo ni tenía tanto que agradecer. Josefa Alfaro presenta otro aspecto que es la valentía que demostraron las mujeres y su superioridad moral con respecto a los hombres:

La Reverenda Madre Sofía de Claye<sup>14</sup>, preguntada a la edad de cuatro años si prefería ser hombre o mujer, contestó: —Yo más quiero ser mujer que hombre. Porque los hombres crucificaron a nuestro Señor y las mujeres lo lloraron.

---

<sup>14</sup> Santa Sofía es una mujer santa reconocida por la Iglesia ortodoxa, cuya conmemoración se lleva a cabo el 18 de septiembre, mientras que en la Iglesia Católica se celebra el 30 de septiembre. Sofía, nacida en Italia, fue madre de tres hijas: Fe (de 12 años), Esperanza (de 10 años) y Caridad (de 9 años), quienes fueron nombradas en referencia a las virtudes mencionadas por San Pablo en Primera de Corintios 13.

Josefa Alfaro, no solo se atribuía a sí misma como militante en la defensa de la religión y de la protección de la moral a través de la escritura de este libro, sino que con el mismo quería que ese papel se extendiese a todas sus lectoras, y lograr frenar las perturbaciones sociales como la irreligiosidad y la crisis moral.

#### **4. Conclusiones**

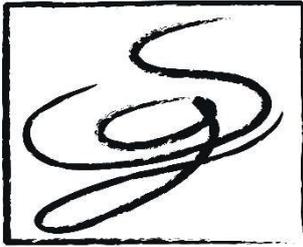
Josefa Alfaro promueve en su libro *Cajón de Sastre* (1953) una ideología conservadora, que se dirige especialmente a las mujeres como depositarias de valores morales y religiosos, que resulta, además, altamente beneficioso para las instituciones eclesiásticas, puesto que desde su escritura ejercía una especie de catequesis, destinada sobre todo a las mujeres jóvenes. Nuestra autora promueve un ideal femenino católico, centrado en la conservación de los principios burgueses, lo que le permitió gran aceptación de sus textos por parte de un público arraigado a los valores religiosos y políticos.

El disciplinamiento de los cuerpos femeninos se produce tanto a nivel externo como interno. A nivel físico es importante la apariencia física: mientras que la belleza puede atraer vanidad y tentación, la mujer fea y virtuosa puede ser una herramienta útil de transformación de la sociedad, porque puede ser portadora de valores como la abnegación y el sacrificio que marcan las actitudes que las mujeres deben cultivar. A nivel espiritual se ofrece un doble modelo, el de Eva, la pecadora que es necesario evitar y el de María cuyo ejemplo como madre y esposa es necesario imitar. Estos dos modelos antitéticos se corresponden con la mujer emancipada, considerada pecadora, y la mujer ángel del hogar (Cantero, 2007), cuyo ejemplo moral sirve como base para el mantenimiento de la familia, pero también para la sociedad en general. Josefa Alfaro muestra en *Cajón de Sastre*, una clara intención de reformar la sociedad, especialmente el papel de la mujer por medio de la educación moral, con el fin de desarrollar una base social de mujeres instruidas en aspectos religiosos, a quienes quiere inculcar un conjunto de valores y creencias católicas que refuerzan el papel subalterno que las mujeres ocupan en la sociedad.

#### **Referencias bibliográficas**

- ALFARO de Ocampo. Josefa, "Realidad". *El Liberal*, Sevilla, 24 de abril, 1929.
- ALFARO, Josefa. *Cajón de sastre*. Sevilla: Artes gráficas sevillanas, 1953.
- CALDERÓN, Casanova, José. (1910). "Cincuenta verdades, ya pensadas, en romances tan sencillos como prácticos". *Correo de Andalucía*, 1910.
- CAMINO, Alejandro. "Francisca Bohigas: mujer católica, diputada y pedagoga (1928-1950)". *Ibero-Americana Pragensia*: 46, 2007.
- CAMPOS, Ricardo. Entre la ciencia y la doctrina católica: Eugenesia, matrimonio y sexualidad en el primer franquismo. Madrid. Cuadernos de Historia Contemporánea, 40, 51-71. <https://doi.org/10.5209/CHCO.60322>, 2018.
- CANTERO Rosales, María, Ángeles. De "perfecta casada" a "ángel del hogar" o la construcción del arquetipo femenino en el XIX. *Tonos Digital*, 2007.

- CASTEJÓN Bolea, Ramón.. Marañón y la identidad sexual: biología, sexualidad y género en la España de la década de 1920". *Arbor*, 189 (759), 2013.
- CRUZ, Jesús.. "La definición de los modelos de conducta burguesa en la España del siglo XIX". *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos caminos del hispanismo*. Madrid, Frankfurt: *Iberoamericana/Vervuert* (Vol. 2), 2010.
- DE LEÓN, Fray Luis.. *La perfecta casada*. Madrid: Taurus, 1987.
- GIRONA, Jordi Roca.. "Del clero para el pueblo. La Literatura Edificante de Postguerra: un instrumento de divulgación y socialización religiosa". *Revista de dialectología y tradiciones populares*, vol. 48, n. 2, p. 5, 1993.
- JIMÉNEZ Gómez, Marta. El arquetipo de la soltera coqueta y la esposa dominante en la narrativa breve de los siglos XVII-XIX. Córdoba. Universidad de Córdoba, UCOPress, 2017.
- MARAÑÓN, Gregario. *Ensayos sobre la vida sexual*. Espasa-Calpe, 1951.
- MENÉNDEZ Pidal, Ramón., & Goyri, María, Amalia. Géneros y escritores— Campoamor, Ramón De (1817-1901). Madrid. Universidad autónoma de Madrid, 2021.
- MORAGA García, María De Los Ángeles. Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el franquismo. Alicante. Universidad de Alicante. Centro de estudios de la mujer, 2008.
- PONCE Aguilera, Salomón, Autor. Armando Palacio Valdés. El Nuevo Tiempo Literario-Vol. II, No. 5, Mayo de 1894, 2019.
- SELGAS Carrasco, José. *Hechos y dichos (continuación de las Cosas del Día) Idilio patibulario. El banco. Cuenta corriente. La emoción del día. Los suicidios. Frases hechas*. Sevilla: Francisco Álvarez y Cª, 1979.
- TÓTH, Tihamér, Oleár, Robert. *La joven y Cristo*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas. (Traducción de Antonio Sancho. Adaptación de María Rosa Vilahur), 1941.
- TÓTH, Tihamér, Oleár, Robert. *Pureza y hermosura*; Madrid: Colección Sociedad de Educación Atenas. (Traducción de Antonio Sancho; adaptación de María Rosa Vilahur), 1944.
- VAN TILBURG, Marja. "A Gendered Reading of Conduct Books". *Political systems and definitions of gender roles*. 165-178. Pisa: Edizioni Università., 2001.
- VILLAMIL, Wilson, Alfredo. "Artículos periodísticos de Josefa Alfaro de Ocampo en El liberal". *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas*, 40-59. Madrid: Dykinson, 2024.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## Mónica, *La Fea*, de Carolina de Soto y Corro.

Mónica, THE UGLY, by Carolina de Soto y Corro.

**María José Ruiz Leon**

*Universidad de Sevilla*

[mariajose.ruizleon@gmail.com](mailto:mariajose.ruizleon@gmail.com)

ORCID: 0009-0001-7587-9545

Fecha de recepción: 01/06/2024      Fecha de evaluación: 05/06/2024

Fecha de aceptación: 13/07/2024

### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo analizar la representación del cuerpo joven, pero enfermo y falto de belleza del personaje de Mónica, protagonista de *La Fea*, pieza dramática que forma parte de la antología de *Teatro para niños (1910-1917)*, de Carolina de Soto y Corro. Especialmente se ponen de manifiesto las ideas moralizantes, que se venían construyendo a principios del siglo XX en España, que la autora sostiene respecto a los cuerpos femeninos, disciplinados por el catolicismo más rancio, en el que la abnegación y entrega de la protagonista se muestra como *exemplum* y modelo para otras mujeres.

**Palabras clave:** Carolina de Soto y Corro, mujeres de letras, teatro femenino.

### **Abstract**

The purpose of this article is to analyze the representation of the young, but sick and unbeautiful body of the character of Mónica, the protagonist of *La Fea*, a play that is part of the anthology of *Teatro para niños (1910-1917)*, by Carolina de Soto y Corro. The moralizing ideas, which were being constructed at the beginning of the 20<sup>th</sup> century in Spain, that the author holds regarding female bodies, disciplined by the most rancid Catholicism, in which the abnegation and dedication of the protagonist is shown as an *exemplum* and model for other women, are especially evident.

**Keywords:** Carolina de Soto y Corro, women of letters, female theatre.

## 1. Nota biográfica de Carolina de Soto y Corro

Carolina de Soto y Corro, nació en Sevilla en 1860, aunque los datos de su biografía vital son casi tan misteriosos como la de su producción literaria. Pues, mientras que algunos críticos sugieren que nació en 1860, otras fuentes que sugieren podrían haber sido antes, quizá en 1854 (Salgado, 2015). Ocurre lo mismo con la fecha de su fallecimiento, aunque se sabe con certeza que ocurrió después de 1922, ya que su nombre apareció en el *Diccionario de escritores, maestros y oradores naturales de Sevilla y su actual provincia*, como autora todavía viva, cuando Méndez Bejarano la publica (1922)<sup>1</sup>.

Hija de José de Soto y Corro y de Dolores González, residió desde muy niña en Jerez de la Frontera, por la profesión de su padre, quien era representante de La Garantía<sup>2</sup>. Allí se educó y vivió parte de su juventud, también fue donde estrenó, con otros niños, su primera comedia a los once años, logrando cierto reconocimiento y facilitando su ingreso en los círculos culturales e intelectuales de la época.

En 1878 gana el premio de la Asociación de Escritores y Artistas de Cádiz por la leyenda “La conquista de Cádiz” y el año siguiente, fue galardonada con el Premio de la Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y de la Academia Gaditana de Ciencias y de Artes (Gabardón de la Banda, 2020)<sup>3</sup>. En 1880 fundó y dirigió *El Asta Regia, semanario de Ciencias, Letras e Intereses locales* (1880-1883) y colaboró en *El Guadalete*, donde publicó sus poemas<sup>4</sup>. Se conoce que fue una mujer activa en la sociedad andaluza, particularmente en Cádiz. Su obra *El Faro de la virtud* fue declarada texto para las escuelas primarias, por la Real Orden de 20 de diciembre de 1886.

Desde 1886 residió en Madrid dedicada a la literatura. Nunca se casó, ni tampoco se tiene constancia de que tuviera descendencia. Su actividad no solo se inserta en contextos mayoritariamente masculinos, que abogaban por la educación de la mujer, sino también por hacerlo desde una perspectiva conservadora y mayormente católica.

Durante su vida en Madrid, disfrutó de un círculo de amistades que promovió y respaldó su desarrollo como escritora. Fue socia de honor de la Asociación de Escritores y Artistas de Cádiz, del Centro Mercantil de Sevilla<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> Méndez Bejarano dice sobre Carolina «[que] es un temperamento sensible, eminentemente poético, adornado con todas las gracias de la delicadeza espiritual femenina» (Méndez Bejarano, 1922: 428).

<sup>2</sup> *La Garantía* era una sociedad de seguros contra incendios.

<sup>3</sup> Obtuvo varios premios más: en 1887, en el IV Centenario de la Reconquista y en 1901, el premio de los Juegos Florales de Orense.

<sup>4</sup> Al igual que colaboró en *El Boletín Gaditano* (1879), *El Diario de Cádiz*, *El Eco de Andalucía* (Sevilla, 1880), *El Noticiero Sevillano* (1882), *El Renacimiento* (Sevilla), *Córdoba Ilustrada* (Córdoba, 1884), *El Diario de Córdoba* (1884), *Revista Malacitana* (Málaga, 1885), *La Voz de la Patria* (Madrid, 1888), *El Liberal* (Palma de Mallorca, 1892), *El Heraldo Andaluz* (1894), *El Diario de Ávila* (1905), *La Monarquía* (Sevilla, 1906) y *El Debate* (1914).

<sup>5</sup> Gabardón de la Banda reflexiona sobre las posibles causas del nombramiento de Carolina de Soto y Corro junto a Mercedes de Velilla, dado que no se permitía que una mujer fuera socia titular de esta institución. Según él, este nombramiento podría haberse debido a la participación de la autora en una Velada Artística y Literaria organizada por el Centro Mercantil. El propósito de este evento era estimular la caridad de los socios y recaudar fondos para ayudar a los

algo inusual tratándose de una mujer. También se conoce su adhesión a la Ilustración Obrera de Tarragona, y del Centro Instructivo y Protector de Ciegos de Madrid; socia correspondiente de la Junta Poética Malacitana; académica correspondiente de la Academia de Buenas Letras de Cádiz y de honor, de la Sevillana de Buenas Letras.

Fue autora de numerosos libros de poesía, novela y teatro. En este género se dedicó fundamentalmente al teatro infantil, en colaboración con Pilar Contreras. Algunas de sus obras son de tema histórico-religioso, como *La niñez de Santa Teresa*, *Los santos médicos*, *La noticia de Ángel* o *El milagro de las rosas*. Destacamos los *Seis Volúmenes de Teatro para niños* (1910-1917), escrito en colaboración con Pilar Contreras, que se estrenaron en diferentes lugares como las Escuelas Dominicales de Madrid, la parroquia de Santa Teresa y Santa Isabel de Chamberí, entre otros. Este teatro está mayoritariamente dirigido a un público infantil muy concreto: las alumnas de colegios religiosos, y muy especialmente al del Colegio de María Inmaculada de Madrid, al que dedican numerosas composiciones. Por eso, los géneros que predominan son “cumplimientos” y “apropósitos”, que consisten en felicitaciones dirigidas a la Madre Superiora, destinadas a ser representadas durante festividades escolares. Esta dinámica implica que en cada una de las obras participan un gran número de escolares, quienes representan principalmente personajes femeninos. Se trata de un teatro didáctico cargado de enseñanzas morales arraigadas en la tradición católica destinado a material para la enseñanza. Carolina de Soto emplea también otros géneros, como melodramas y comedias.

Estas representaciones, que carecen de valor dramático, puesto que su principal interés radica en que sirvan como auténticos manuales de comportamiento para las jóvenes de la época, se promueve el ideal de la mujer perfecta, sumisa, piadosa, amable, recatada, reservada, trabajadora, que goza sacrificándose por los demás y que encarna los valores tradicionales españoles. Están escritas casi siempre en verso para facilitar su memorización, y se caracterizan por un estilo afectado, lleno de alegorías, con abundantes ataques a lo moderno, a las mujeres progresistas, a la enseñanza laica, etc.

A pesar del tono moralista, Carolina de Soto y Pilar Contreras no descuidaban sus intereses comerciales: sus obras estaban repletas de autopromoción, no solo elogiando sus propias producciones, sino también indicando dónde se podían adquirir, y ofreciendo sugerencias sobre los ajustes necesarios según fueran representadas en colegios de clases sociales diferentes.

## **2. El ideal de belleza en el inicio del Siglo XX**

A lo largo del siglo XIX y principios del XX, las mujeres estaban sujetas por ley al control masculino, en una sociedad que jugaba con las aspiraciones de las mujeres y que valoraba enormemente la “honra” femenina y las apariencias. Las mujeres tenían tres opciones principales en la vida: ser esposas para complacer y servir a sus maridos convertirse en monjas o dedicarse a la prostitución.

---

inundados de las provincias de Murcia, Almería y Alicante. Esta velada tuvo lugar el 26 de octubre de 1879 y contó con la asistencia de numerosas poetas y artistas, quienes fueron recompensados con un pequeño honorario y nombrados “socios honorarios” a petición de varios miembros de la institución (Gabardón de la Banda, 2020).

Para la cultura católica, en la que se desarrollan tanto Pilar Contreras como Carolina de Soto, enseñar a las mujeres a ser independientes no era una prioridad, posiblemente debido al temor de que se emanciparan y pudieran realizar una amplia gama de tareas que no se limitaran al ámbito doméstico. Los deseos y la capacidad intelectual de las mujeres no eran considerados relevantes; más bien, eran reprimidos y moldeados de acuerdo a las necesidades de una sociedad en la que la iglesia y los hombres tenían el control. Se trata de una cultura ideada para mantener a la mujer en el ámbito doméstico, así «con tal formación, la mujer quedaba recluida en un “mundo femenino”, especie de gineceo cultural, totalmente incomunicable con el del hombre” (Aranguren, 1963: 239).

Las mujeres pertenecientes a la clase alta recibían educación en sus hogares mientras aguardaban un matrimonio acorde a su estatus social. Durante este tiempo, aprendían a leer, a escribir, cocinar y realizar labores de costura y bordado<sup>6</sup>. Sin embargo, raramente realizaban ejercicio físico, ya que se consideraba una actividad masculina. El ideal de belleza para ellas giraba en torno a la fragilidad y la delicadeza, lo que a menudo resultaba en una salud debilitada debido al sedentarismo (Capel, 1982: 46). Por otro lado, las mujeres de clase media requerían una educación más extensa para poder enfrentar los problemas económicos y acceder a profesiones que antes estaban reservadas a los hombres<sup>7</sup>. En ambas clases sociales, la educación femenina estaba orientada al mantenimiento del rol tradicional de esposa-madre bajo las mismas bases de religión, labores domésticas y rígida moral.

Durante este período, se consideraba que el hogar, el matrimonio y, sobre todo, la maternidad, eran los tres fundamentos esenciales del ser femenino, que debía ocuparse en labores del hogar o en prácticas piadosas. Se defendía fervientemente el ideal de la mujer en el hogar, cristiana, sumisa y bondadosa, apoyándose repetidamente en diversos argumentos pseudo-científicos de naturaleza psicológica y anatómica<sup>8</sup>.

A principios del siglo XX la prensa destinada a las mujeres ejerce una fuerte presión sobre el cuidado personal y el acrecimiento de la belleza, cualidad imprescindible para la mujer en la nueva sociedad burguesa, en la que la mujer debía exhibirse en reuniones, fiestas, salones, también con el fin de concluir un buen matrimonio. El imperativo de la belleza se transmitía a través de la publicidad, pero también a través de la medicina y del arte de triunfar en sociedad: “Una mujer fea es una negación, un error de la naturaleza, una flor abortada, un hermoso fruto quemado por el hielo, un árbol que se ha encorvado

---

<sup>6</sup> La educación de estas mujeres se centraba en adquirir habilidades para codearse en los salones y tertulias de sus hogares, como algunas nociones de historia o geografía, tocar algún instrumento, leer y escribir cartas, poder leer libros a la moda y hablar algún idioma extranjero, preferiblemente francés. “Este tipo de formación convertía a las mujeres en seres ignorantes y frívolos, pero con un exquisito comportamiento dentro de la sociedad de reuniones, teatros y salones en la que se mueven” (Cantizano, 2004: 292).

<sup>7</sup> Así escribía Carmen De Burgos: «Descalzas, vestidas de riguroso luto, desgüeñadas, dedicadas a las penosas faenas del campo o la minería. Llegaban a la adolescencia sin ninguna cultura, sin aprender a leer y escribir» (Burgos, 1900: 6-7).

<sup>8</sup> Estos argumentos sostenían la supuesta inferioridad mental de la mujer y la declaraban incapaz de desempeñarse en cualquier otro ámbito que no fuera la maternidad o los afectos familiares.

al crecer, es en fin una anomalía”<sup>9</sup>. Esta prensa femenina construye y resignifica la noción de feminidad, juntando en un mismo espacio “asuntos considerados propios de las mujeres: moda, belleza, relaciones personales y cuidado del hogar” (Stoll, 1994: 9). El trinomio belleza-amor-hogar constituye un sistema cerrado de tres elementos interrelacionados e indisolubles, en donde cada unidad es una pieza del sistema global que permite alcanzar la siguiente (Gallego, 1990: 50).

La mujer, como ser pasivo y secundario, debía amoldar su cuerpo y su vida a las exigencias sociales y tradicionales que la valoraban, entre otras cosas, por lo decorativo y bello de su apariencia<sup>10</sup>. No era sólo una cuestión de estética, sino también de agencia, porque la belleza es uno de los pocos medios de los que puede valerse una mujer para alcanzar un buen marido, prestigio y posición social.

La sociedad y la Iglesia eran conscientes del peligro que podía suponer la belleza utilizada como arma de seducción, cuya víctima era el hombre. Por ese motivo los discursos tradicional y eclesiástico abogaban por una belleza discreta valorando, más que el aspecto físico, las cualidades de modestia, virtud y pureza. Según Mary Nash (1983: 16), las virtudes asociadas con la mujer ideal era el afecto, la sensibilidad, los sentimientos, la dulzura, la intuición la pasividad y la abnegación, cualidades que contribuían y se complementaban entre sí en formar a la mujer para convertirse en una buena esposa y madre.

### **3. Mónica, *la Fea***

La trama de la obra gira en torno a Teresa, una mujer ciega que, tras quedar viuda, debe cuidar sola de sus tres hijos pequeños. La hija mayor, Mónica, es la única que trabaja y aporta algo de dinero para el sustento de la familia. Es una niña anémica y raquítica, que además sufre por su apariencia, ya que su fealdad la convierte en blanco de burlas y agresiones por parte de sus compañeras.

Doña Juana, la propietaria de la fábrica donde trabaja Mónica, la protege y la ayuda, y desea que la niña la suceda en la fábrica, debido a su gran inteligencia y dedicación. Un día, reciben la visita de la Marquesa de Prado Azul, amiga de los antiguos señores de Teresa y su esposo. Gracias a ella, nos enteramos de que el marido de Teresa murió en un naufragio y que Mónica es, en realidad, hija de unos nobles, los antiguos señores de Teresa, que compadecida, acogió a la niña tras la muerte de sus padres.

La Marquesa quiere llevarse a Mónica a Argentina, donde ella y su marido, antiguo socio del padre de Teresa, poseen una gran fortuna. Sin embargo, Mónica renuncia a esta oferta para no dejar sola a Teresa y a sus hijos.

Las autoras presentan una protagonista que aunque es joven, carece de toda belleza, con un físico poco agraciado, a causa del cual es rechazada y burlada socialmente. Mónica es una mujer carente de toda coquetería, lejana de

---

<sup>9</sup> “Calendario profético popular y sublime para el año de 1845, redactado por J. Pata de Cabra” *La Moda*. N.º 139, 22 de diciembre de 1844, p. 9.

<sup>10</sup> La clase burguesa y católica sigue el ideal de la perfecta casada de Fray Luis de León, donde la mujer aspira a ser un “adorno”, cuyo propósito principal era contribuir a la regeneración social a través de interpuestas personas, sus maridos o sus hijos. Como lo expresaba Castro: “influid en el hombre para que sea algo...en política, en religión” (Castro, 1869:16).

toda elegancia, que desaliña su aspecto físico, es una mujer “todo corazón”, desinteresada, generosa trabajadora, resignada etc.

Desde los primeros años del siglo XX, la sociedad va a acuñar una noción de feminidad en el que resaltan las cualidades que la caracterizan como moralmente superior a la de otros países: «mujer más amante, más honesta, más abnegada, más valerosa, más paciente que la mujer española, difícilmente se hallará» (Calderón, 1901:1).

El prototipo de feminidad para la mujer española, se consolidaba en la mente de los hombres y mujeres de la época: físicamente débil, pero muy hermosa; dócil y bondadosa, vergonzosamente inculta, pero experta en las tareas del hogar; fiel a sus deberes y responsabilidades familiares; alejada tanto de las áreas que conforman el ámbito público como de los entretenimientos masculinos de mala reputación, como los cafés, music-halls, tabernas y clubes nocturnos.

La fealdad de Mónica, la protagonista de esta obra, presenta tres aspectos principales que contribuyen al elemento patético y dramático de la misma: es fruto de una enfermedad, por lo tanto es inamovible y no se puede mejorar; en segundo lugar su aspecto físico la margina y la priva de su condición de mujer, al no ser identificada como tal por la sociedad que la rodea; por último su belleza reside en sus cualidades morales.

### **3.1. Fealdad y enfermedad**

Durante las primeras décadas del siglo XX, se incrementó el interés por la nutrición y la salud física, transformando la percepción del cuerpo humano, que dejó de ser visto como un objeto físico o estético, y empezó a considerarse un laboratorio extraordinario a través del cual se podía dominar tanto el espíritu como la mente. De esta manera, el cuerpo femenino se convirtió en un símbolo del éxito o fracaso de estos nuevos enfoques sobre la nutrición y la salud física, que se consideraba un componente esencial del bienestar general.

Las mujeres, se destacaron como figuras clave en la promoción de un nuevo estilo de vida que valoraba la nutrición y la salud como pilares fundamentales del desarrollo personal y social (Díaz Freire, 1999: 252). El control del cuerpo y la elegancia, como la máxima expresión de autodisciplina, comenzaron a ser considerados pilares de la dignidad personal y una garantía de éxito social. Como afirmaba Carmen de Burgos “la elegancia, la belleza, la salud y con frecuencia la fortuna son el premio de la continencia” (Burgos, 1918: 25).

La falta de salud incide en la pérdida de la belleza. Este es el caso de Mónica que tiene una enfermedad congénita, adquirida en la infancia y, por lo tanto, su falta de belleza no puede subsanarse con ningún método de higiene o con ningún tratamiento. Ella tampoco hace nada para cultivarla.

Mi Antonia, la mayor, hermana de leche de Mónica, fue acometida de una enfermedad infecciosa, epidémica, y murió quedando Mónica invadida del mismo mal del que tras mucho padecer curó, más dejándola tristemente desfigurada

La belleza y la fealdad se convierten en términos que no son absolutos, sino complementarios y, para la mentalidad católica de esta época, existe una

proporción inversa entre belleza física y belleza espiritual. Aunque Mónica es joven y se esperaría de ella una belleza física, es presentada como una mujer adulta adornada de una belleza espiritual. La belleza como dulzura y juventud se apoya en una concreta imagen corporal en la que se transparenta la naturaleza buena y pura del alma femenina que en el caso de Mónica es un principio de perfección: bondad y pureza, como antítesis de las malas mujeres o las coquetas *femmes fatales* (Perinat y Marrades, 1980: 110).

DOÑA JUANA. – No lo hago para que me lo agradezcan tanto, sino por un deber de humanidad. Aparte de esto, quería decir a usted que, hablando con un médico especialista de la poca salud de Mónica y su visible raquitismo, comprendiendo mi interés por ella, me ha prometido hacerle un detenido reconocimiento, estudiar científicamente el caso y poner en práctica sus conocimientos con el fin de curarla y robustecerla, si usted quiere.

### **3.2. Fealdad y rechazo social**

La fealdad de Mónica provoca rechazo en la sociedad que la rodea, más cuando el cuerpo se presenta deforme o atacado por una enfermedad estigmatizante. A causa de esa fealdad, no es reconocible como mujer. En la escena octava, Mónica hace referencia a su aspecto físico, aludiendo a su apariencia casi monstruosa y grotesca, caracterizada por una extremada delgadez. La distorsión de su imagen como mujer se produce a través de un proceso de cosificación por parte del entorno social de Mónica, al no cumplir con los estándares de la belleza prescritos para un cuerpo femenino:

MÓNICA. –Debemos muchos favores a Doña Juana. [...] Procuró mi educación en una escuela gratuita... Ya en aquel tiempo comencé a darme cuenta de nuestra desgracia, mucho mayor aún por la fatalidad de mi desagradable físico, el que dio origen al sobrenombre que me pusieron de... (*con pena*) ¡la Fea! Todas las niñas de la escuela se burlaban de mí, me pellizcaban y hacían herejías conmigo. Luego, en la calle, llamaba la atención de los chicos, quienes me pegaban y perseguían sin piedad, tirándome piedras y gritando «Ahí va la Fea» (*Sollozando*). [...] Tres años sufrí tan horrible mortificación, mas, enterada al fin Doña Juana se apresuró a librarme de ella, retirándome de la escuela [...].

Esta actitud de martirio por parte de la protagonista está hecha para conmover a través del horror y la piedad. El acento melodramático recae en el hecho de que su fealdad la impiden también ir a la escuela, con lo que el cuerpo grotesco de Mónica debe “escondarse” en la fábrica, lugar en el que también otras trabajadoras como ella, comparten un mismo destino de ser o volverse “feas” a causa del trabajo rutinario que consume su juventud. Mónica al carecer de belleza y no encontrar colocación en el mundo se acoge a la voluntad de Dios, acepta pasivamente su voluntad y no se queja:

En la precisión de dedicarme a algo útil, y encontrándome Doña Juana capaz para ello, me dio en su fábrica trabajo que ejecuté a su gusto [...] Convencida de lo irremediable del caso, pedí al Señor paciencia y, llena de conformidad, me sometí a la voluntad divina porque un señor cura me había dicho: «Dios prueba el temple de las almas buenas para sus altos fines. Tú eres de sus elegidas y quiere hacerte merecedora de su gracia. Ten resignación, hija mía, y sufre con paciencia las molestias del prójimo. Los hombres hicieron padecer mayores vejámenes y ofensas a Cristo Nuestro Señor, siendo la perfección suma» [...] Por eso, sobrellevo con calma mi infortunio y espero confiada en la bondad infinita del Señor, rogándole por la salud y la dicha de cuantos nos favorecen y nos aman.

Un claro ejemplo de que Mónica es percibida como “impura” a causa de la aversión que produce su fealdad. La fealdad de la protagonista causa un rechazo, primero en sus en sus compañeras de clase y luego, en el trabajo. Todas sus compañeras quieren excluirla del ambiente al no ser “una chica normal”.

### **3.3. La belleza interna**

Desde la educación católica se anima a las mujeres a cultivar las cualidades interiores, desatendiendo la belleza exterior, que se presentaba como algo efímero que se perdía con la edad, mientras que la belleza interior se consideraba eterna, ante los ojos de Dios y de los hombres. En ese sentido el interior y el exterior de Mónica se presentan como antitéticos: fea por fuera pero llena de cualidades por dentro

MARQUESA. – Antes de venir aquí, guiada por las señas que me dieron, me dirigí a la fábrica, puesto que mi principal objeto era buscar a la niña y hablar con ella, comprendiendo lo que vale. Es ciertamente fea, pero dulce, simpática e inteligente. La hice saber mi propósito de mejorar su situación... [...] No pareció, sin embargo, Mónica alegrarse, ni aceptó al pronto mi proposición, pero es ella tan lisonjera que no dudo la aceptará...

Para la religión católica el valor de la fealdad de una mujer se sustentaban en el proverbio N°31 de la Biblia, sobre todo el penúltimo verso que dice: «Engañosa es la gracia, y vana la hermosura». La fealdad generaba confianza, mientras que la belleza es sospechosa y puerta de la seducción y del pecado.

Mónica no tiene novio, está soltera, su cuerpo aleja la mirada de los hombres, pero su belleza espiritual predomina sobre la fealdad física:

TERESA. – ¿Y qué le hemos de hacer? ¡La desventura la ha conducido por este camino! Pero es tan abnegada y paciente la infeliz mía que, a pesar de su extremada fealdad, se hace querer de

cuantos la tratan y conocen sus virtudes. Pronto la verá usted, porque ya debe ser la hora en que sale del obrador.

Mónica se presenta como una mujer humilde, contraria a la *Femme Fatal*, que se sacrifica por su familia renunciando a su propia felicidad:

MÓNICA. – (Deteniéndola) Señora Marquesa, mil gracias por su bondadosa protección y por las ventajosas y excelentes proposiciones que se ha dignado hacerme. Nunca olvidaré su generosidad, pero ha llegado el momento de hablar claro y sin vacilación. Lo que usted me ofrece es mucho más de lo que pudiera soñar y apetecer una tan humilde criatura como yo, pero...pero excede a mis deseos, no aspiro a tanta felicidad...Y, como al aceptarla tengo que dejar en la más cruel soledad a mi nodriza y sus hijos, impotentes para todo trabajo, sin una mano que los sostenga ni una voz que los anime en su pena...renuncio respetuosamente a acompañar a usted y a todas las dichas que me promete, asegurándole que mi corazón quedará por siempre reconocido.

También renuncia a la posibilidad de volverse bella a través de su ascenso social, desdeñando los falsos valores del dinero para seguir los valores cristianos verdaderos y duraderos de la *caritas* y la solidaridad:

MARQUESA. – [...] Creo que hago bien en acogerte bajo mi patrocinio. Atenderé lo primero a perfeccionar tu educación y, cuando estés debidamente instruida, cual corresponde a una señorita, entonces, enmendando en lo posible el oprobio que en ti hizo Naturaleza, mejorada tu figura con los años y el arte del bien parecer innato en las mujeres, será tu existencia menos triste, porque me acompañarás a todos lados y serás considerada y respetada junto a mí como una hija [...] Teresa, mañana recibirá usted una suma suficiente para usted y sus hijos en tanto se arregla lo de su residencia en el lugar convenido. Adiós.

#### **4. Conclusiones**

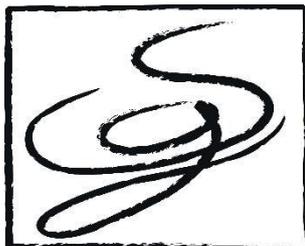
En esta obra infantil, se percibe el carácter aleccionador y didáctico, típico de los trabajos de Carolina de Soto y Corro, en los que se exaltan los principios morales y espirituales, así como una sólida educación religiosa, basada en la sumisión y resignación de las mujeres, que deben aceptar pasiva de la voluntad de Dios.

Este enfoque de la mujer como símbolo supremo del sufrimiento, del sacrificio y la renuncia voluntaria se asocia claramente al modelo de mujer promovido por la Iglesia en esta época, ocupada en combatir contra de la *Mujer Moderna*, que encarnaba la emancipación y la libertad de las mujeres. Contra ese modelo Carolina de Soto y Corro, como otras escritoras católicas, presenta en su obra a Mónica, una mujer-mártir que renuncia a la estética del mundo para seguir la ética cristiana.

## Referencias bibliográficas

- ARESTI ESTEBAN, Nerea. "El Ángel del hogar y sus demonios: Ciencia, religión y género en la España del siglo XIX". *Historia contemporánea*, n.º. 21, 363-394, 2000.
- ARISTÓTELES. "On the generation of Animal" Trad. Arthur Platt, eBooks@Adelaide, 2007.  
<http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/generation/index.html>
- BURGOS, Carmen de. "Arte de la elegancia". Valencia: Prometeo, 1918.
- CALDERÓN, Alfredo. "Reacción femenina" en *El Mercantil Valenciano*, Valencia, n.º 11, 535, año XXX, 1901.
- CAPEL, Rosa María. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.
- CARMONA GONZÁLEZ, Ángeles. *Escritoras andaluzas en la prensa de Andalucía del siglo XIX*, Cádiz, Universidad-Instituto Andaluz de la Mujer. 246-253, 1999.
- CASADO DELGADO, Juan. *Las Bibliografías regionales y locales españolas. Evolución histórica y situación actual*, Madrid, Ollero y Ramos, 24-25, 2003.
- CANTIZANO MÁRQUEZ, Blasina. "La mujer en la prensa femenina del siglo XIX". Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación, 11 y 12, 281-298, 2004.
- CASTRO, Fernando de. *Discurso en la inauguración de las conferencias dominicales para la educación de la mujer*. Madrid: Icaria Editorial, 1869.
- CUENCA, Francisco. *Biblioteca de autores andaluces contemporáneos*, vol. II, Habana, Cuenca, 1925.
- DÍAZ FREIRE, José Javier. "La reforma de la vida cotidiana y el cuerpo femenino durante la dictadura de Primo de Rivera". En CASTELLS, L: *El rumor de lo cotidiano. Estudios sobre el País Vasco Contemporáneo*. Bilbao, Universidad del País Vasco, 1999.
- GABARDÓN DE LA BANDA, José Fernando. "Mercedes de Velilla y Carolina de Soto y Corro, poetisas y socias honorarias en el seno del Centro Mercantil de Sevilla". Círculo Mercantil e Industrial de Sevilla, 2020. Recuperado de: <https://mercantilsevilla.com/noticias/93-el-mercantil-en-casa/3991-mercedes-de-velilla-y-carolina-de-soto-y-corro-poetisas-y-socias-honorarias-en-el-seno-del-centro-mercantil-de-sevilla> [Fecha de consulta: 5 mayo 2024].
- GALLEGO AYALA, Juana. *Mujeres de papel: De '¡Hola!' A 'Vogue': la prensa femenina en la actualidad*. Barcelona: Icaria, 1990.
- HORMIGÓN, Juan Antonio (dir.). *Autoras en la Historia del Teatro Español*, vol. II, Madrid, Asociación Directores de Escena de España, 1226-1253, 1997.
- NASH, Mary. "Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)". Barcelona: Anthropos, 1983.
- MÉNDEZ BEJARANO, Mario. *Diccionario de escritores, maestros y oradores naturales de Sevilla y su actual Provincia*, Sevilla : Gironés, 1922.
- NIEVA DE LA PAZ, Pilar. *Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto de Filología, 1993.
- PERINAT, Adolfo; MARRADES, María Isabel. *Mujer, prensa y sociedad en España: 1800-1939*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980.
- SALGADO, Marta. "La olvidada historia de Carolina de Soto y Corro, fundadora de la revista 'Asta Regia'". Informando desde Madrid, 2015. Recuperado de <https://informandodesdemadrid.wordpress.com/2015/03/18/laolvidada-historia-de-carolina-de-soto-y-corro-fundadora-de-larevista-asta-regia/> [Fecha de consulta: 6 mayo 2024].
- SAN MARTÍN, Alejandro. "Trabajo de las mujeres". En *Mujer, familia y trabajo en España, 1876-1936*. Barcelona: Anthropos, 1983.

- SIMÓN PALMER, María Del Carmen. *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual bio-bibliográfico*, Madrid, Castalia, págs. 675-683, 1991.
- STOLL, Pamela. *El discurso de la prensa femenina: Análisis de los actos de habla en titulares de revistas femeninas británicas*. Alicante: Universidad de Alicante, 1994.
- SUÁREZ ORTEGA, Magdalena; PADILLA CARMONA, María Teresa. “*Violencia simbólica y violencia doméstica: cancelación del cuerpo femenino, desautorización y pérdida de libertad*”. En Mercedes Arriaga Flórez y José Manuel Estéves Saá. *Cuerpos de mujer en sus (con)textos*. Sevilla: Arcibel, pp. 375-383, 2005.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## La feminidad en *La campana de cristal* de Sylvia Plath

Femininity in Sylvia Plath's *The Bell Jar*

**Sol Belén Rodríguez**

Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET

solberodriguez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5615-2553>

Fecha de recepción: 31/05/2024      Fecha de evaluación: 23/06/2020  
Fecha de aceptación: 02/09/2014

### Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis de la novela *La campana de cristal* de Sylvia Plath desde una perspectiva de género, poniendo el foco en cómo está construida la noción de feminidad en este escrito. Para ello se indagan distintos temas abordados en la novela tales como la sexualidad, las desigualdades de género, el matrimonio y la maternidad desde una perspectiva de género. A su vez se exploran cuáles son los significantes que aparecen ligados a la feminidad en la novela. Partimos de la hipótesis de que la depresión de Esther está relacionada al rol que estaba asignado a la mujer en esa época y con que Esther no quería subsumirse a él. En el análisis de la novela se utilizan aportes de autoras como Simone de Beauvoir y Betty Friedan, los cuales sirven para estudiar *La campana de cristal* desde una perspectiva feminista. Una de las conclusiones a las que arribamos en este artículo es que el problema de Esther no es la feminidad en sí misma sino los mandatos vinculados a esta. El drama de Esther es que el destino femenino normativo, que implica casarse y tener hijos, resulta completamente incompatible con su sueño de ser poeta. Tomando conceptos de Beauvoir podríamos decir que para la protagonista elegir casarse y tener hijos implicaría sacrificar su posibilidad de trascendencia y resignarse a la inmanencia. Finalmente, con el artículo se espera aportar al reconocimiento de Plath como una autora que habló de lo que les sucedía a las mujeres de su época desde una perspectiva feminista.

**Palabras clave:** feminidad, género, Sylvia Plath, sexualidad, feminismo, La campana de cristal, Simone de Beauvoir, Betty Friedan, matrimonio, maternidad.

### **Abstract**

This paper analyzes Sylvia Plath's novel *The Bell Jar* from a gender perspective, focusing on how the notion of femininity is constructed in this writing. For this purpose, different topics addressed in the novel such as sexuality, gender inequalities, marriage and motherhood are explored from a gender perspective. We also explore which are the signifiers that appear linked to femininity in the novel. We hypothesize that Esther's depression is related to the role that was assigned to women at that time and that Esther did not want to subsume herself to it. The analysis of the novel uses contributions from authors such as Simone de Beauvoir and Betty Friedan, which serve to study *The Bell Jar* from a feminist perspective. One of the conclusions reached in this article is that Esther's problem is not femininity itself but the mandates linked to it. Esther's drama is that the normative feminine destiny, which involves getting married and having children, is completely incompatible with her dream of being a poet. Using Beauvoir's concepts, we could say that for the protagonist to choose to marry and have children would imply sacrificing her possibility of transcendence and resigning herself to immanence. Finally, the article hopes to contribute to the recognition of Plath as an author who spoke of what was happening to the women of her time from a feminist perspective.

**Keywords:** femininity, gender, Sylvia Plath, sexuality, feminism, *The Bell Jar*, Simone de Beauvoir, Betty Friedan, marriage, motherhood.

### **Introducción**

En este artículo haré un análisis de la novela *La campana de cristal* de Sylvia Plath desde una perspectiva de género, enfocándome particularmente en cómo está construida la noción de feminidad en este escrito. Para ello indagaré distintos temas que son abordados en la novela tales como la sexualidad, el matrimonio y la maternidad, los cuales están ligados a la construcción de la feminidad en cada época (Fernández, 1993), desde una perspectiva de género. A su vez, en este artículo me propongo explorar cuales son los significantes que aparecen ligados a la feminidad en la novela. Para Lacan (2009) “un significante es lo que representa al sujeto para otro significante” (p. 779). Esto implica que ningún significante se encuentra directamente ligado a un significado específico, sino que cada significante se define en relación a los otros significantes con los que guarda relación, formando una cadena significante. Así, en este escrito me propongo explorar la feminidad no en sí misma como si fuera una esencia

sino como un significante. Para ello indagare cuales son los significantes que aparecen asociados a ella en la novela.

*La campana de cristal* es la primera y única novela publicada por Sylvia Plath. Narra la historia de Esther Greenwood, una joven universitaria que gana un concurso para trabajar en *Ladies' Day*, una revista neoyorkina de moda, y que, de vuelta en su hogar en Boston, cae en una profunda depresión. La novela tiene lugar en Estados Unidos y comienza en el verano de 1953. Lo sabemos porque Plath comienza la novela diciendo que era el verano en el que electrocutaron a los Rosenberg<sup>1</sup>, una referencia histórica que nos sitúa temporalmente. Plath la publicó en 1963, un mes antes de su suicidio, bajo el seudónimo de Victoria Lucas. Se trata de una novela semi autobiográfica (Perloff, 1972). También se ha caracterizado a esta novela como una *bildungsroman* o novela de aprendizaje ya que nos muestra como Esther hace el pasaje de la juventud a la madurez (Wagner, 1986).

Una de las preguntas que surge al leer esta novela es por qué Esther enferma. Una posible respuesta es que, en el paso de la juventud a la adultez, ella no se siente lista ni preparada para lo que le espera. A pesar de todos sus méritos – sus buenas notas, las becas y premios que ha ganado – no siente estar a la altura de las circunstancias y tampoco tiene suerte con los hombres, con quienes sufre una serie de decepciones amorosas. Sin embargo, esta respuesta no parece suficiente para explicar el estado depresivo en el que sucumbe la protagonista. En el prólogo de la última edición de Random House, Aixa De la Cruz sugiere que, más allá de las circunstancias personales de la protagonista, su depresión guarda relación con el rol que estaba asignado a la mujer en esa época: “Esther enferma porque es mujer, o porque la quieren mujer, solo mujer, cuando ella quiere muchas más cosas.” (Plath, 2021: 9-10).

*La campana de cristal* es una novela que ha sido tradicionalmente abordada como una expresión de los conflictos psíquicos de Sylvia Plath y como ilustrativa del padecimiento mental. Es decir, que se ha analizado mayoritariamente como una novela autobiográfica y desde una mirada vinculada con la salud mental (Bryfonski, 2012; Clift, 2013; Marcarian y Wilkinson, 2017; Miyatsu, 2018, Tsank, 2010). Hay razones para esto. En la novela la protagonista sufre una grave depresión que la lleva a un intento de suicidio, luego de lo cual recorre distintas instituciones psiquiátricas en las que podemos ver el funcionamiento del poder psiquiátrico. Una de las experiencias más traumáticas que vive la protagonista en ese contexto es la de la terapia de electrochoque. A su vez, la metáfora de la “campana de cristal” a la que hace referencia el título de la novela ha sido asociada tradicionalmente al padecimiento mental (Charteris-Black, 2012; Holbrook, 2000; Smith, 2012). En la novela hay menciones a esta campana como algo que separa a la protagonista de los demás y del mundo: “Para quien está

---

<sup>1</sup> La referencia a los Rosenberg aparece en varios momentos de la novela. El interés de Esther, alter ego de Plath, en este asunto es una muestra de su compromiso político. Arce Álvarez (2024) y Smith (2008) analizan *La campana de cristal* poniendo el foco en la Guerra Fría y en como este contexto socio-histórico afectó en la constitución de la subjetividad de las mujeres de esa época.

en la campana de cristal, vacía e inerte como un bebé muerto, el mundo es la pesadilla” (Plath, 2021: 257). Sin embargo, hay otra línea de trabajos que han analizado esta novela desde una perspectiva de género, lo cual resulta muy pertinente ya que en ella Plath hace una sagaz crítica a los mandatos de género (Marín del Ojo y Cancelas-Ouviña, 2023). En esta línea, Vikman (2010) argumenta que la campana de cristal es una metáfora de los límites que impone la sociedad patriarcal a la protagonista, los cuales tienen un impacto negativo en la formación de su identidad. Además, hay varios autores que se refieren a *La campana de cristal* como una novela feminista (De Lauretis, 1976; Imtiaz, Khan y Shaheen, 2019; Miller Budick, 1987; Wagner-Martin, 1992). Nelson (2006) señala que, aunque esta novela sea en gran parte autobiográfica, no se debe descartar que haya sido escrita con el objetivo de narrar la experiencia de toda una generación de mujeres en los Estados Unidos.

### **1. Los dos modelos de la feminidad.**

Al tratarse de una novela de formación vemos en Esther, la protagonista, a una joven que aún está construyendo su identidad como mujer. En este proceso de constitución subjetiva los modelos a seguir son fundamentales. En este sentido en la novela hay dos estereotipos muy marcados respecto a la feminidad a los que me referiré como “la chica buena” y “la chica mala”.

En la historia Esther se ve inmediatamente seducida por el modelo de feminidad que le propone Doreen. El personaje de Doreen está vinculado con la aventura, el traspaso de los límites y, también, con la sexualidad. Doreen vendría a representar a la chica mala en esta novela. Se trata de una joven despreocupada en relación a sus responsabilidades. “¿Por qué te preocupas tanto?” le pregunta a Esther, agobiada por su trabajo. Con ella Esther se escapa de los eventos pautados por *Ladies’ Day*, la revista donde trabajan. En una de esas salidas, al principio de la novela, conocen a unos hombres con uno de los cuales Doreen rápidamente entabla una relación romántica.

Ahora bien, si bien Doreen es la única amiga que Esther tiene en el trabajo, a su vez, Esther quiere diferenciarse de ella. Doreen es con quien explora Nueva York y se divierte, pero a su vez las salidas con Doreen la hacen sentir sucia y vil. En la novela hay una tensión permanente entre la pureza y la vileza y entre estos dos estereotipos de la feminidad: la chica buena y la chica mala. Una chica buena es pura, ese es el modelo de feminidad al que aspira Esther. Podemos entrever esto cuando luego de salir de noche con Doreen se da un baño para olvidarse de todo lo que pasó y “purificarse”:

«Doreen se disuelve, Lenny Shepherd se disuelve, Frankie se disuelve, Nueva York se disuelve, todos se están disolviendo y ya no importan – me dije –. No los conozco, nunca los he conocido y soy muy pura. Todo ese licor y esos besos pegajosos que vi y la suciedad que se adhirió a mi piel en el camino de vuelta se está convirtiendo en algo puro». (Plath, 2021: 38)

Luego de esa noche Esther decide tomar distancia de Doreen y su influencia: “sería leal a Betsy y sus inocentes amigas. Era Betsy a quien me parecía de corazón.” (Plath, 2021: 41). Betsy es otra de las chicas de la revista quien representa el estereotipo de la chica buena. Se trata de una chica amable y tranquila que sigue los planes pautados por la revista, cumpliendo con sus responsabilidades. Ella le pregunta a Esther: “¿Por qué no has venido con nosotras al desfile de pieles? [...] ¿Te has escapado por ahí con Doreen?” (Plath, 2021: 47). Betsy, con su compromiso incuestionable a la simbiosis entre el hombre y la mujer, encarna el modelo de la feminidad doméstica y Doreen, sexualmente aventurera e iconoclasta, su antítesis (Smith, 2008). Así dentro de Esther se libra una batalla permanente entre dos modelos de mujer con los cuales identificarse: la chica buena o la chica mala, la pureza o la vileza.

Debemos agregar a estos dos modelos opuestos un tercer modelo de feminidad que está encarnado en la novela por mujeres adultas. Jay Cee, la editora de Esther, forma parte de una generación anterior de mujeres, formadas por el feminismo, que estaban enfocadas en desarrollar una carrera profesional y que representaron un desafío a la mística de la feminidad (Smith, 2008). En esta línea podemos ubicar también a la Dra. Nolan, la última psiquiatra con la que se atiende Esther. La Dra. Nolan genera una fuerte impresión en ella cuando la conoce, ya que Esther no sabía que había psiquiatras mujeres. Ella le genera una confianza que no había sentido con su médico anterior, el Dr. Gordon. La Dra. Nolan representa al poder psiquiátrico, pero a su vez lo socava desde adentro por ser mujer. Ella se esfuerza en ser lo más amable que puede con Esther en su tratamiento, incluso la acompaña en su sesión de electrochoque para que no tenga miedo. Además, es quien ayuda a Esther a acceder a un método anticonceptivo.

## **2. La pureza como ideal femenino.**

Lo que podemos apreciar a partir del caso de Esther es que el camino de la feminidad “buena”, socialmente aceptada, implica la amputación de ciertos elementos que serían viles y egoístas, como la pulsión sexual, y la exaltación de otras cualidades, como la pureza. Rápidamente la protagonista se dará cuenta que esta amputación de la propia sexualidad es un sacrificio que los varones no deben hacer. Ellos pueden permitirse todo, ser castos o aventureros, sin ser juzgados por ello. Esto es lo que descubre Esther en su relación con Buddy Willard, al cual tildará de hipócrita y de tener una “doble vara” respecto a la sexualidad.

Ahora bien, la pureza es un significante que se encuentra ligado a la virginidad pero que no se reduce ella, evocando una cualidad un tanto etérea e inalcanzable que se asemeja a la santidad. Podemos apreciar esto en el momento de la novela en que Buddy le enseña a esquiar a Esther. En esa ocasión Esther se arroja desde lo alto de la cima, algo imprudente para ser una aprendiz. “Un sol blanco, desapasionado, brillaba en la punta más alta del cielo. Deseé que me puliera hasta ser santa y fina y esencial como la hoja de un cuchillo.” (Plath, 2021: 116). Smith (2008) señala que en esa caída libre Esther experimenta un sentimiento trascendental que está

vinculado a la pureza que ella quiere encarnar. Esa misma pureza que asocia al vodka (“claro y puro como el agua”) y que intenta alcanzar dándose baños calientes. Cuando se da un baño luego de una salida nocturna con Doreen, Esther dice: “Mientras más tiempo pasaba allí, en el agua clara y caliente, más pura me sentía, y cuando por fin salí y me envolví en una de las toallas de baño del hotel, grandes, suaves, blancas, me sentía pura y dulce como un bebé.” (Plath, 2021: 20-21).

Otro momento en el que Esther se siente purificada es después de vomitar. Siguiendo a Bordo, Dowbnia (2014) señala que podemos ver en Esther un mecanismo de atracón y purga propio de la bulimia. No estamos hablando aquí de la bulimia en tanto entidad clínica, sino que es una forma en la que Bordo describe el *modus operandi* del consumidor en el sistema capitalista, en el cual se consumen bienes que luego se desechan rápidamente. En la novela esto se manifiesta en el consumo desmedido de comida y otros bienes – regalos, muestras, etc. – al que accede Esther y las otras chicas de *Ladies' Day*. Luego de un almuerzo que había organizado la revista para las pasantes, todas vuelven al hotel con síntomas de intoxicación. Esther vomita hasta que finalmente se siente mejor: “Me sentí purgada y santa y dispuesta para una nueva vida.” (Plath, 2021: 66). Esta pureza, aunque ella la asocie a la santidad, no es la pureza de los santos, sino una pureza que tiene que ver con cierta inocencia asociada al género femenino (“pura y dulce como un bebé”). Plath deja en claro en varios momentos de la novela que Esther es laica por lo que si aspira a la pureza no es en tanto católica sino en tanto mujer. La pureza aparece entonces como un ideal femenino, como un atributo deseable en la mujer asociado a la feminidad<sup>2</sup>. A su vez podemos afirmar que el modelo de feminidad al que aspira Esther se encuentra ligado a significantes como los de “pura” y “santa”.

### **3. La encrucijada de Esther: Una lectura desde los aportes de Simone de Beauvoir y Betty Friedan**

Partimos de la hipótesis de que el malestar psicológico de Esther está asociado a su género. Ahora bien, siguiendo a Simone de Beauvoir entendemos a la feminidad no como una esencia sino como una categoría relacional. En este sentido, el problema de Esther no es el hecho de ser mujer en sí mismo sino los mandatos vinculados con la feminidad. Marcela Lagarde (1996) define a los mandatos de género como aquellos códigos, leyes y mandamientos escritos, memorizados y transmitidos oral, ejemplar, gráfica o imaginariamente que están legitimados en el pasado y en las genealogías. Estos mandatos son fundamentales para el funcionamiento de la normatividad de género ya que sirven a los fines de reglar el orden de

---

<sup>2</sup> La evocación de la pureza como una cualidad que se demanda en la mujer es una cuestión problematizada por Alfonsina Storni en su poema “Tú me quieres blanca”: “Tú me quieres alba, / me quieres de espumas, /me quieres de nácar. /Que sea azucena /Sobre todas, casta. /De perfume tenue. /Corola cerrada (...)”. El poema finaliza con la inversión de esa demanda: el hombre podrá pedirle a la mujer que sea casta cuando él también lo sea.

géneros y establecer obligaciones y prohibiciones asignadas a los géneros, marcando las formas de relación entre éstos, sus límites y su sentido.

Esther es una joven que podemos ubicar dentro de una feminidad que podríamos llamar normativa. A nivel performativo, ella se comporta como una mujer y, además, es heterosexual. Es decir que, en términos butlerianos, ella se encuentra dentro de los marcos de inteligibilidad cultural, dentro de lo que la sociedad espera de ella (Butler, 2017). Sin embargo, Esther lucha con un fuerte sentimiento de inadecuación debido a que cumplir el destino femenino normativo, que implica casarse y tener hijos, resulta completamente incompatible con su sueño de ser poeta.

El problema de Esther, entonces, no es ser mujer, tampoco casarse o tener hijos. El drama que la atraviesa es que tiene que elegir entre tener una familia y tener una profesión porque sabe que si se casa y tiene hijos no podrá cumplir su vocación. Esta problemática se hace patente en la visión de la higuera:

Vi la vida ramificándose ante mí igual que la higuera verde del cuento. De la punta de cada rama, como un suculento higo morado, un futuro maravilloso me atraía y me tentaba. Un higo era un marido y un hogar feliz y niños y otro higo era una poeta famosa, y otro higo una profesora brillante, y otro higo era E.G., la fantástica editora [...] Me vi sentada en la horcadura de esa higuera, muriendo de hambre solo porque no podía decidir cuál de los higos deseaba. Los quería todos, pero elegir uno significaba perder los demás, y mientras permanecía allí sentada, incapaz de decidirme, los higos empezaban a arrugarse y a ponerse negros, y uno a uno caían en el suelo a mis pies. (Plath, 2021: 95)

Simone de Beauvoir nos ofrece una clave de lectura útil a la hora de entender el drama de Esther, que es la antítesis entre inmanencia y trascendencia. A lo largo de *El segundo sexo*, Beauvoir (2017) plantea que el problema de la mujer es que está atrapada en la inmanencia. Esto es, está condenada a ser la responsable de tareas que permiten la continuidad de la existencia, pero no su superación. De esta forma la mujer tiene vedada la posibilidad de trascender como ser humano. La maternidad y el cuidado del hogar son ejemplos clave de inmanencia:

engendrar, amamantar, no constituyen actividades, son funciones naturales; ningún proyecto los afecta; por eso la mujer no encuentra en ello el motivo de una alta afirmación de su existencia; sufre pasivamente su destino biológico. Las faenas domésticas a que está dedicada, puesto que son las únicas conciliables con las cargas de la maternidad, la confinan en la repetición y la inmanencia; son faenas que se reproducen día tras día, bajo una forma idéntica que se perpetúa casi sin cambios siglo tras siglo; no producen nada nuevo. (Beauvoir, 2017: 65)

Como podemos ver la inmanencia está ligada a la repetición. La desgracia de la mujer, dice Beauvoir (2017), consiste en haber sido biológicamente destinada a repetir la vida. En cambio, el varón tiene la posibilidad de trascender gracias a su participación en el espacio público. El hombre no solo habita el mundo, sino que lo transforma y con ello se

realiza como ser humano. Eso es lo que quisiera Esther, dejar una huella en el mundo. Es lo que busca hacer a través de la poesía y la escritura. Aunque su novio, Buddy, piense que un poema es “un rastro de polvo”, Esther sabe bien que un poema es mucho más que eso: “Igual que los cadáveres que diseccionas. Igual que las personas a las que crees que estás curando. Son polvo, polvo al polvo. Supongo que un buen poema perdura mucho más que cien de esas personas juntas.” (Plath, 2021: 74). La poesía es una forma de arte que perdura en el tiempo, por ende, configura una forma de trascendencia.

Otra forma de pensar el problema de Esther es a partir de lo que explica Friedan (2009) en *La mística de la feminidad*. En ese texto, fundamental para la segunda ola del feminismo, Friedan sostiene que en las mujeres de la década del 50 en Estados Unidos se encontraba un malestar sin nombre. Luego de una época en la que las feministas habían logrado grandes conquistas en cuanto a derechos para las mujeres, ahora las mujeres se contentaban con ser amas de casa. Esto respondía a un contexto histórico y social de posguerra en el que las mujeres fueron desplazadas de sus lugares de trabajo para ser relegadas al ámbito doméstico. Es importante señalar que la segunda ola feminista coincide temporalmente con la publicación de *La campana de cristal*, la cual se publica en 1963, mismo año en el que se publica *La mística de la feminidad*.

La sociedad estadounidense de los años 50 había creado una “mística de la feminidad” según la cual la feminidad era el único destino al que podían aspirar las mujeres. Esta feminidad estaba fuertemente vinculada al rol de ama de casa, de madre y de esposa. Ahora las mujeres ya no iban a la universidad a conseguir un título sino a conseguir marido (Friedan, 2009). Esto es algo que *La campana de cristal* retrata ya que Esther es una excepción entre sus compañeras. Demasiado ocupada por el estudio a los ojos de las demás, solo gana su respeto cuando les miente diciéndoles que está comprometida. Es así como Esther logra que dejen de tenerle lástima y poder dedicarse al estudio los fines de semana tranquila, sin tener que sostener la tediosa rutina de tener citas con desconocidos.

Friedan (2009) desarrolla cómo esta coyuntura social desembocó en un malestar sin nombre que era cada vez más común en las mujeres. Cuando podían ponerlo en palabras las mujeres decían que se sentían vacías, incompletas o como si no existieran. Algunos médicos le llamaban a ese malestar difuso “el síndrome del ama de casa”. Estas mujeres que habían cumplido con el mandato que dictaba la mística de la feminidad luchaban con un sentimiento de insatisfacción que hacía que se preguntaran si eso era todo en la vida, o si había algo más allá del matrimonio, el hogar y los hijos.

Friedan plantea que la solución a este problema sin nombre era el trabajo creativo. Para realizarse como sujeto la mujer necesitaba tener un proyecto de vida propio, una profesión con la que se comprometiera toda su vida. Además, Friedan sostenía que una mujer no tenía que elegir entre el matrimonio y tener una carrera profesional, sino que eso era un error de la mística femenina (Đurđević, 2017). Đurđević (2017) relaciona esto con la imagen de la higuera que aparece en *La campana de cristal*. Aquí

encontramos un punto en común entre Friedan y Plath porque Plath piensa que la mujer no debería tener que elegir un solo hijo sino poder quedarse con todos. En el caso de Esther podríamos decir que ella está advertida de que sus aspiraciones profesionales cumplen un rol importante para su realización personal. Sin embargo, como el resto de las mujeres de su generación, ha introyectado completamente la mística de la feminidad y es por eso que la opción de combinar trabajo y maternidad le resulta algo impensable. Esto implica que debe elegir entre lo que se espera de ella como mujer y lo que ella desea, lo cual la angustia.

#### **4. Desigualdades de género y sexualidad en *La campana de cristal***

A lo largo de la novela, Esther se rebela constantemente con el rol que le ha sido asignado como mujer. Una de las formas que toma esta rebeldía es su negativa a aprender taquigrafía. Su madre, que había quedado viuda cuando Esther era niña, se había dedicado a dar clases de mecanografía y taquigrafía para mantener a la familia. Ella le insiste a Esther para que aprenda este oficio ya que “nadie quería a una simple licenciada en letras. En cambio, una licenciada en letras que supiera taquigrafía ya era otra cosa, se la rifarían” (Plath, 2021: 94). Pero Esther no quiere ser la secretaria de nadie: “El problema era que odiaba la idea de servir a los hombres en todos los sentidos. Quería dictar mis propias cartas emocionantes.” (Plath, 2021: 94). Si tenemos en cuenta que el contexto en el que vivía Esther es el que describe Friedan en *La mística de la feminidad* podremos entender la importancia de esta declaración. Esther es la excepción a la norma, forma parte de un grupo de mujeres que eran tildadas de neuróticas, poco femeninas o infelices por aspirar a tener una profesión propia<sup>3</sup>. Las mujeres habían aprendido a sentir pena por estas mujeres que aspiraban a ser algo más que esposas y madres y querían ser poetisas, médicas o presidentas (Friedan, 2009).

Tanto la madre de Esther como la señora Willard representan en la novela el estereotipo del ama de casa, un modelo criticado por Esther. Especialmente la señora Willard refleja en sus opiniones una visión patriarcal del matrimonio y una aceptación del rol subordinado de la mujer (Imtiaz, Khan y Shaheen, 2019). La señora Willard es la madre de Buddy, el novio de Esther. Ella promulgaba que tanto hombres como mujeres debían mantener la virginidad hasta el matrimonio. Sin embargo, la señora Willard le asignaba roles distintos a cada género: “«Un hombre busca una compañera, y una mujer busca seguridad infinita», [...] «Un hombre es una flecha hacia el futuro y una mujer es el lugar desde donde se dispara esa flecha»” (Plath, 2021: 90). A partir de estas declaraciones de la señora Willard podemos ver cómo el género masculino es asociado a la actividad y la feminidad a la pasividad. Particularmente en relación a la metáfora de la flecha, Esther piensa que no quiere casarse porque eso implicaría

---

<sup>3</sup> En *La mística de la feminidad* Betty Friedan (2009) menciona el caso de una chica que rechazó una beca de ciencias en la Universidad John Hopkins para aceptar un empleo en una inmobiliaria. “Según dijo, lo único que quería era lo que quería cualquier otra muchacha estadounidense: casarse, tener cinco hijos y vivir en una bonita casa en un barrio residencial.” (p. 54).

finalmente resignarse a esa pasividad asignada a la feminidad: “Lo último que yo quería era seguridad infinita y ser el lugar del que parte una flecha. Quería cambio y emociones y salir disparada en todas las direcciones, como las flechas de colores de un cohete el 4 de julio.” (Plath, 2021: 101). Como señala Smith (2008), esta frase no solo cuestiona el rol asignado a cada género, sino que con la imagen de las flechas saliendo disparadas a todas partes Plath desestabiliza el binarismo sexual dando lugar a una multiplicidad de opciones, lo cual es congruente con la teoría de Butler acerca del género.

Particularmente en relación a la temática de la sexualidad es importante indagar el vínculo de Esther con Buddy, su novio. Buddy Willard, un estudiante de medicina en Yale, es el primer hombre con el cual Esther entabla una relación romántica. Su relación comienza cuando él la invita a un baile en Yale, invitación que le genera un gran entusiasmo y a partir de la cual se gana el respeto de sus compañeras. Sin embargo, toda su relación se viene a pique cuando en una charla íntima él le confiesa que ya no es virgen. Cuando Esther vuelve a la universidad después de pasar el fin de semana con Buddy, busca a las alumnas del último año para preguntarles su opinión acerca de que su novio haya perdido la virginidad con otra mujer. Todas le dicen lo mismo: “que la mayoría de los chicos eran así y que, sinceramente no podías acusarlos de nada hasta que fueras en serio o te comprometieras para casarte” (Plath, 2021: 89). Esther explica que lo que más le molesta no es el hecho de que Buddy haya perdido su virginidad, sino que todo el tiempo previo a ser novios él se haya hecho el inocente con ella, haciéndole creer que ella era más experimentada que él. Esther no puede concebir esto y por esa razón decide terminar su relación con él. Más tarde lo recuerda con enojo: “Buddy Willard era un hipócrita” (Plath, 2021: 70).

Lo que se encuentra Esther cuando va a buscar comprensión en sus compañeras es con las desigualdades de género existentes en lo tocante a la sexualidad. A lo largo de *La campana de cristal* vemos como la virginidad es un mandato fuertemente instituido sobre la subjetividad femenina. Se espera que las mujeres lleguen vírgenes al matrimonio. “A mis diecinueve años, la pureza era el gran tema” (Plath, 2021: 100), dice Esther. Cuando conoce a la Sra. Willard, la madre de Buddy, se da cuenta que ella la escruta con su mirada, tratando de averiguar si era virgen o no. Hace un tiempo su madre le había pasado un artículo de la revista *Reader's Digest* escrito por una abogada cuyo título era “En defensa de la castidad”. En él la autora afirmaba que los hombres querían mantenerse puros para sus esposas y en caso de no serlo de todas formas querían ser ellos quienes iniciaran a sus esposas en el sexo. Al terminar de leerlo, Esther señala irónicamente que lo único que ese artículo no parecía considerar era cómo se siente una chica. Finalmente, Esther reflexiona:

Tal vez fuese bonito mantenerse pura y luego casarse con un hombre puro, pero ¿y si de repente una vez casados, él confesaba que no era puro, igual que había hecho Buddy Willard? No soportaba la idea de que a una mujer le impusieran llevar una vida pura, mientras que a un hombre se le permitía tener una doble vida, una pura y otra no. (Plath, 2021: 99-100)

Al descubrir que el requisito de la virginidad no es obligatorio para los hombres, este mandato despierta inquina en Esther. Desde que se entera que Buddy no es virgen, algo se enfría dentro de ella y solo puede pensar en él con desdén. Ahora bien, en ese movimiento Esther termina asignando a Buddy una carga que en realidad es social. Como dice la consigna feminista que se popularizó en los '60s: "lo personal es político". No es Buddy quien es un hipócrita o tiene una "doble vara", sino la sociedad patriarcal. Esther Greenwood como alter ego de Sylvia Plath vive en la era de la mística femenina de la que habla Friedan y es testigo y víctima de la política sexual que describe Millet (Đurđević, 2017). Sin saberlo los cuestionamientos que hace Esther son feministas, solo que no tiene la teoría para hacerlos y por eso están mal direccionados. Buddy es un chivo expiatorio de su enojo con las desigualdades de género que operan a nivel social.

Es importante destacar que es finalmente gracias a la posibilidad de acceder a un método anticonceptivo que Esther logra la libertad sexual. Accede a la anticoncepción gracias a su psiquiatra, la doctora Nolan, luego de una charla en la que se abre con ella:

- No soporto pensar que un hombre me tiene en un puño –le había contado a la doctora Nolan–. Un hombre no ha de preocuparse por nada, mientras que yo llevo un bebé en vilo por encima de mi cabeza, como un garrote, para tenerme a raya.

- ¿Actuarías de otra manera si no tuvieras que preocuparte por un bebé?

-Sí-dije-, pero...

Y le hablé a la doctora Nolan sobre la abogada casada y su Defensa de la Castidad.

La doctora Nolan me dejó acabar. Entonces se echó a reír. «¡Propaganda!», dijo, y anotó el nombre y la dirección de ese médico en una receta. (Plath, 2021: 241)

Acceder a un método anticonceptivo le permite romper con el mandato de la castidad y tener su primera experiencia sexual sin necesidad de esperar al matrimonio. Desde que se había enterado de que Buddy no era virgen, perder su virginidad se había vuelto algo urgente: "la virginidad me pesaba como una losa colgada al cuello. Había sido de tantísima importancia para mí, y durante tanto tiempo, que la defendía a toda costa por mera costumbre. Llevaba cinco años defendiéndola y ya estaba harta." (Plath, 2021: 248). Esther tiene relaciones sexuales por primera vez con un hombre llamado Irving, un profesor de matemáticas, el mismo día que lo conoce. Esta primera experiencia no es placentera, pero le da autonomía. A partir de su acceso a un método anticonceptivo, puede elegir cuando y con quien perder la virginidad, gana control sobre su cuerpo y, también, sobre su vida. Además, recuperar agencia es importante en el proceso de recuperación de su salud mental (Smith, 2008; Đurđević, 2017).

## **5. Matrimonio y maternidad en *La campana de cristal***

Desde el comienzo de la novela sabemos que Esther no quiere casarse. Sin embargo, es recién en el capítulo 8, cuando Buddy le pregunta si le gustaría casarse con él, donde la vemos reafirmando esta posición decididamente. El matrimonio no es una opción viable para Esther en tanto ella espera poder realizarse como profesional y sabe que eso no es compatible con el rol de esposa, de quien se espera que se encargue de las tareas domésticas y el cuidado de los niños. Al mismo tiempo, el matrimonio como institución despierta sus sospechas. Cada vez que fantasea con estar casada eso la lleva a imaginarse en una posición servil respecto a los hombres con la que no se identifica y que le genera rechazo:

Supondría levantarse a las siete y prepararle huevos con beicon y tostadas con café y trajinar en camión y con los bigudíes puestos cuando se marchara al trabajo para lavar los platos y hacer la cama, y entonces cuando volviera a casa después de un día ajetreado y fascinante, esperaría una cena estupenda, y luego me tocaría lavar más platos aun hasta que me desplomara en la cama, completamente exhausta. (Plath, 2021: 102)

A su vez, recuerda una ocasión en la que Buddy le dijo que después de tener hijos se sentiría de manera diferente y ya no querría escribir poemas: “Así que empecé a pensar que tal vez fuera cierto que casarse y tener niños equivalía a someterse a un lavado de cerebro, y después una iba por ahí idiotizada como una esclava en un estado totalitario privado.” (Plath, 2021: 103). Como podemos ver, el matrimonio y la maternidad están relacionados para Esther a una suerte de alienación en la que la mujer pierde su identidad y su autonomía. Plath, a través de su protagonista, deja entrever su percepción de que el matrimonio es una táctica para la explotación femenina. Su verdadero fin no es proteger a las mujeres sino atraparlas en la vida doméstica y subyugar su libertad (Imtiaz, Khan y Shaheen, 2019).

Además, el matrimonio y la maternidad están relacionados para Esther con una forma de vida que no le ofrece la posibilidad de realizarse como sujeto: “parecía una vida gris y malgastada para una chica con quince años de sobresalientes” (Plath, 2021: 102). A tono con los cuestionamientos de Friedan en *La mística de la feminidad*, es como si Plath apuntara directamente en contra de la imagen feliz del ama de casa, quebrando así el retrato colgado por la sociedad de su época. Por eso para Esther casarse y formar una familia no es la opción principal sino solamente una alternativa con la que fantasea de vez en cuando. Cuando Esther se refiere al matrimonio y a la maternidad como un posible futuro generalmente lo hace con decepción, como si ello fuera rendirse en la vida, sacrificando sus verdaderas aspiraciones. Retomando a Beauvoir (2017) podríamos decir que elegir casarse y tener hijos implicaría sacrificar su posibilidad de trascendencia y resignarse a la inmanencia que le ofrece ese tipo de vida.

Plath también cuestiona la imagen idealizada del embarazo y el parto (Ghandeharion, Bozorgian y Sabbagh, 2015). En una ocasión Esther acompaña a Buddy a asistir un parto. Al entrar a la sala de partos se impresiona y piensa que parece una sala de tortura. También compara el

vientre de la mujer embarazada con la panza de una araña y describe sus gemidos como alaridos inhumados. Descripciones todas que van a contramano de una visión romantizada del parto. Buddy le explica que la mujer está bajo los efectos de una droga que le haría olvidar que había sentido algún dolor y Esther piensa que “sonaba exactamente a la clase de droga que inventaría un hombre” (Plath, 2021: 84), así después de parir la mujer se olvidaría de lo horrible que había sido el dolor y luego volvería a quedar embarazada.

Sin embargo, sabemos que Esther termina siendo madre. Plath (2021) deja entrever esto al principio del libro sutilmente: “Uso las barras de labio de vez en cuando, y la semana pasada corté la estrella de plástico de la funda de las gafas y se la di al bebe para jugar” (p. 21). Parece que Esther – al igual que Plath – no pudo escapar del destino que le esperaba como mujer. Esto nos despierta muchas incógnitas como lectores, especialmente la pregunta de si Esther finalmente tuvo que abandonar su carrera de escritora para formar una familia o si logró conciliar ambas partes de su vida.

## **6. Conclusiones**

A lo largo de este trabajo pudimos explorar distintos temas abordados por Plath en la novela que se relacionan con la feminidad. *La campana de cristal* es una novela en la que la protagonista cuestiona los mandatos de género, visibilizando las desigualdades de género existentes entre hombres y mujeres. Escrita desde la perspectiva de una joven, esta novela nos permite analizar cómo los mandatos de género impactan en la formación de la identidad personal, generando obstáculos y sufrimientos que son específicos de cada género. De este modo, Esther se siente obligada a elegir entre casarse o seguir con su vocación de escritora.

Vimos que en la novela hay dos modelos de feminidad, el de la feminidad doméstica representado por Betsy y el de una feminidad que goza de la libertad sexual, representado por Doreen. Esther pivotea entre ambos, pero no se identifica completamente con ninguno de los dos. En relación a la feminidad un significativo que insiste a lo largo de la novela es el de “pureza” junto con el de “santidad”. La pureza es un significativo que está relacionado con la virginidad pero que la excede. Es como si la pureza estuviera en el corazón de esta feminidad a la que aspira la protagonista: “Un sol blanco, desapasionado, brillaba en la punta más alta del cielo. Deseé que me puliera hasta ser santa y fina y esencial como la hoja de un cuchillo.” (Plath, 2021: 116). Haciendo un juego de palabras con el título del libro podríamos decir que la feminidad también se encuentra bajo una campana de cristal, en tanto representa un ideal tan inalcanzable e impoluto que solo se puede adorar, pero no encarnar.

Una de las conclusiones a las que arribamos es que el problema de Esther no es la feminidad en sí misma sino los mandatos vinculados a ella. El drama de Esther es que el destino femenino normativo, que implica casarse y tener hijos, resulta completamente incompatible con su sueño de ser poeta. A su vez, vimos que el hecho de que estos proyectos aparezcan frente a Esther como opciones excluyentes tiene que ver con el ideal de la

feminidad promovido por Estados Unidos en los años 50. Tal como lo señala Friedan (2009), la mística de la feminidad sostenía que el verdadero lugar de la mujer era la casa y que era allí donde las mujeres se realizaban y alcanzaban su máximo potencial. A su vez, se creía y que tener una carrera profesional era incompatible con el matrimonio y la maternidad. También sostuvimos que la problemática vivida por Esther puede ser pensada a partir de la tensión que plantea Beauvoir entre la inmanencia y la trascendencia. Para la protagonista elegir casarse y tener hijos implicaría sacrificar su posibilidad de trascendencia – que aparece a partir de su afán de ser escritora y poeta – y resignarse a la inmanencia que ofrece la vida de ama de casa. Por ello, en relación al matrimonio y la maternidad la protagonista sostiene una actitud negativa que se expresa en significantes como el de “lavado de cerebro”, “esclava” e “idiotizada”. Estos también están relacionados para Esther con una forma de vida “triste” y “malgastada” (Plath, 2021). Al igual que Friedan (2009), Plath cuestiona y quiebra el retrato feliz del ama de casa estadounidense. También desarma la imagen idealizada del embarazo y el parto.

Finalmente, podemos afirmar que *La campana de cristal* es una novela muy pertinente para analizar desde una perspectiva de género. Si bien ha sido tradicionalmente pensada como una novela autobiográfica que ilustraba el padecimiento mental de la autora, vemos que en ella también se presentan problemáticas vinculadas al género. A su vez, Plath ofrece una fuerte crítica al ideal de feminidad de su época, lo cual la alinea con los desarrollos de Friedan en *La mística de la feminidad*. Un impedimento para ver esta dimensión de la obra de Plath es la imagen petrificada de la poeta maldita en la que ha desembocado su trágico suicidio. Sin embargo, esta imagen de a poco está dejando lugar a otra visión de la autora como una escritora que logró poner en palabras las experiencias de las mujeres de su época desde una perspectiva feminista.

### Referencias bibliográficas

- ARCE ÁLVAREZ, María Laura. “Revisiting Sylvia Plath’s *The Bell Jar* as a feminist response to McCarthyism.” *Alicante Journal of English Studies* 40 (2024): 43-62.
- BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Debolsillo, 2017.
- BRYFONSKI, Dedria (ed.). *Depression in Sylvia Plath’s The bell jar*. Greenhaven Publishing LLC, 2012.
- BUDICK, Emily Miller. “The Feminist Discourse of Sylvia Plath’s the Bell Jar.” *College English* 49, no. 8 (December 1987): 872-885.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan. “Shattering the bell jar: Metaphor, gender, and depression.” *Metaphor and Symbol* 27, no. 3 (2012): 199-216.
- CLIFT, Elayne (Ed.). *Women’s Encounters with the Mental Health Establishment*. New York: Routledge, 2013.
- DE LAURETIS, Teresa. “Rebirth in *The Bell Jar*”. *Women’s Studies: An Interdisciplinary Journal* 3, no. 2 (1976): 173-183.

- DOWBNIA, Renée. "Consuming Appetites: Food, Sex, and Freedom in Sylvia Plath's *The Bell Jar*." *Women's Studies* 43, no. 5 (2014): 567-588.
- ĐURĐEVIĆ, Marija. "Which of the Figs to Choose: Sylvia Plath's «*The Bell Jar*» in the Context of Second-Wave Feminism." *Kontexti* 4 (2017): 113-123.
- FERNÁNDEZ, Ana María. *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- FRIEDAN, Betty. *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra, 2009.
- GHANDEHARION, Azra, BOZORGIAN, Fahimeh, & SABBAGH, M. R. G. "Sylvia Plath's *The Bell Jar*: a Mirror of American Fifties." *k@ta* 17, no. 2 (2015): 64-70.
- IMTIAZ, Maryam, KHAN, Muhammad Asif & SHAHEEN, Aamer. "Marriage and the exploitation of women: A case-Study of *The bell Jar* by Sylvia Plath." *International Journal of Language and Literature* 7, no. 2 (2019): 50-54.
- LACAN, Jacques. "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos 2*. México: Siglo XXI, 2009.
- LAGARDE, Marcela. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Cuadernos inacabados. 25. Madrid: horas y HORAS, 1996.
- MARCARIAN, Hannah; WILKINSON, Paul O. Sylvia Plath's bell jar of depression: Descent and recovery. *The British Journal of Psychiatry* 210, no. 1 (2017): 15-15.
- MARIN DEL OJO, Patricia; CANCELAS-OUVIÑA, Lucía-Pilar. "Acercando las voces feministas de Sylvia Plath y Virginia Woolf a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato." *Clepsydra. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista* 24 (2023): 105-126.
- MIYATSU, Rose. "“Hundreds of People Like Me”: A Search for a Mad Community in *The Bell Jar*." *Literatures of Madness: Disability Studies and Mental Health* (2018): 51-69.
- NELSON, Deborah. "Plath, history and politics". En *The Cambridge companion to Sylvia Plath*, editado por Jo Gill, 21- 35. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- PERLOFF, Marjorie G. "A Ritual for Being Born Twice": Sylvia Plath's *The Bell Jar*. *Contemporary Literature* 13, no. 4, (1972): 507-522.
- PLATH, Sylvia. *La campana de cristal*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Random house, 2021.
- SMITH, Rosi. "Seeing Through the Bell Jar: Distorted Female Identity in Cold War America." *aspeers: emerging voices in american studies* 1, no. 1 (2008): 33-55.
- SMITH, Martin. "Metaphors for mental distress as an aid to empathy: Looking through *The Bell Jar*." *Journal of Social Work Practice* 26, no. 3 (2012): 355-366.
- TSANK, Stephanie. "The Bell Jar: A psychological case study." *Plath Profiles: An Interdisciplinary Journal for Sylvia Plath Studies* 3 (2010): 166-177.
- VIKMAN, Jonna. "Breaking The Bell Jar? Femininity in Virginia Woolf's *To The Lighthouse* and Sylvia Plath's *The Bell Jar*." August 2010. Högskolan i Gävle. C-essay.
- WAGNER, Linda W. "Plath's the bell jar as female bildungsroman." *Women's Studies: An Interdisciplinary Journal* 12, no. 1 (1986): 55-68.
- WAGNER-MARTIN, Linda. *The Bell Jar: A Novel of The Fifties*. USA: Twayne Publishers, 1992.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **Poeta y poeta: disidencias en la poesía infantil de Gloria Fuertes**

*Poeta and poeta: dissidences in the children's poetry of Gloria Fuertes*

**Yaiza Palomar Sánchez**

*Université de Liège*

[yaiza.palomarsanchez@doct.uliege.be](mailto:yaiza.palomarsanchez@doct.uliege.be)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5190-7415>

Fecha de recepción: 30/05/2024      Fecha de evaluación: 28/06/2024  
Fecha de aceptación: 02/09/2024

### **Resumen:**

Este artículo se centra en la poesía de Gloria Fuertes, poeta española con una extensa obra que suele ser dividida en poesía infantil y poesía para adultos. Fue su obra dirigida al público infantil la que dotó a Fuertes de un gran éxito mediático, relegando su obra para adultos a un segundo plano. En los últimos años, la crítica se ha centrado, sin embargo, en estudiar esta segunda vertiente para demostrar su importancia en la historia literaria del siglo XX. El objetivo de nuestro artículo es doble: por una parte, queremos mostrar en qué medida la poesía de Gloria Fuertes, que podemos considerar como una poeta disidente, tiene un carácter subversivo en lo que se refiere a los roles de género y a la diversidad sexual. Para ello, analizaremos varios poemas que revelan la fuerte crítica al orden establecido por el franquismo que la poeta llevó a cabo en toda su obra. Por otra parte, la focalización en temáticas de género nos permitirá demostrar que toda su poesía es un *continuum*, un todo en el que la división en poesía infantil y poesía para adultos se diluye, pues ambas vertientes comparten un carácter subversivo.

**Palabras clave:** Literatura, Siglo XX, España, Poesía, Infantil, Subversión, Género, Disidencias

### **Abstract:**

This article focuses on the poetry of Gloria Fuertes, a Spanish poet with an extensive work typically divided into children's poetry and poetry for adults. It was the former that brought Fuertes considerable media success, while the latter was often pushed to the shadows. However, in recent years, critics have begun to study her poetry for adults to highlight its importance in the 20th Century literary history. Our article has a dual objective: on one hand, we aim to show to what extent Gloria Fuertes' poetry, which can be considered as a dissident poet, has a subversive character regarding

gender roles and sexual diversity. To this end, several poems will be analyzed revealing the strong critique of the establishment under Franco's Regime that the poet carried out in all her work. On the other hand, focusing on gender topics will allow us to understand all her poetry forms as a *continuum*, a whole in which the division between children's poetry and poetry for adults dissolves, as both share a subversive character.

**Key words:** Literature, 20<sup>th</sup> Century, Spain, Poetry, Children, Subversion, Gender, Dissidences

Al hablar de Gloria Fuertes, se suelen recordar versos provenientes de su poesía infantil, a menudo de temáticas pacifistas. También es habitual recordar el humor que teñía tanto sus poemas como sus intervenciones televisivas o su voz grave y cascada recitando versos de animales. Todo ello remite a la imagen de Fuertes como «la poeta de los niños», una suerte de visión pop de la vida y obra de la poeta que parece eclipsar la variedad, cantidad e importancia de toda la vertiente de su producción que los especialistas suelen calificar de «poesía para adultos».

La poesía para adultos de Fuertes es relativamente desconocida entre el público general<sup>1</sup> y suele dejarse de lado en los estudios literarios al haber sido «ninguneada por los poetas del *establishment* y las tendencias culturalistas de los setenta y ochenta» y antes, «durante la posguerra, por estar escrita por una mujer poeta que desde sus versos ejercía la resistencia al poder establecido», como explica Vila-Belda (2017b: 62).

Es precisamente esta «resistencia al poder establecido» –que parece no coincidir con la imagen de Gloria Fuertes en España– la que más ha interesado a varios especialistas de su obra, la mayoría de los cuales trabajan en Estados Unidos. Por ejemplo, Castro (2014: 8) define a la poeta como una disidente social, sexual y de género, aspectos que se pueden rastrear en su vida y en su obra y que pueden resultar sorprendentes si solo se tiene en cuenta una lectura a menudo superficial de su obra infantil (como es el caso del público general español).

Recordemos que Fuertes nació en el barrio de Lavapiés en el seno de una familia humilde. Recibió una educación mínima<sup>2</sup> y fue una poeta autodidacta. A pesar de todo ello, llegó a ser profesora universitaria en Estados Unidos sin haber recibido ningún tipo de educación superior y gozó de un gran éxito mediático gracias a sus apariciones en televisión. Pero Fuertes nunca ocultó sus orígenes humildes, algo que podemos apreciar

---

<sup>1</sup> No obstante, la publicación de antologías de poemas (*El libro de Gloria Fuertes* o *Lo que pasa es que te quiero*) por la editorial generalista Blackie Books desde la celebración del centenario de su nacimiento en 2017 parecen estar contribuyendo a un acercamiento de esta parte de su obra al público general. Si su obra no ha dejado de publicarse (en editoriales tan prestigiosas como Cátedra y Torremozas), todos los especialistas son unánimes al señalar que su alcance es menor.

<sup>2</sup> Como ella misma nos cuenta: «Mi madre, por fin, me matriculó en el “Instituto de Educación Profesional de la Mujer” [...] en todas las asignaturas propias de mi sexo [...] en Cocina, Bordados a mano y a máquina, Higiene y Fisiología, Puericultura, Confección y Corte» (Fuertes, 2017: 27).

en su poesía, donde defiende a los más humildes haciendo gala de un estilo sencillo e ingenioso, cercano al lenguaje popular. En opinión de algunos estudiosos, como Makris (2011), esta cercanía a lo popular le valió la calificación de poeta «poco seria», provocando una recepción ambigua de su obra.

Pero el recurso a lo popular es solo una de las formas que tenía Fuertes de resistir al poder establecido. Esta resistencia se declina en varias temáticas que fue desarrollando en su obra desde sus primeros poemarios —y, por tanto, a pesar de la censura—, como la reivindicación del pacifismo, la denuncia de las condiciones de los más humildes y marginados o la lucha contra la sociedad heteropatriarcal. Si los poemas que se engloban en las dos primeras temáticas son relativamente conocidos por la sociedad española, parece que las reivindicaciones feministas de sus poemas hayan sido olvidadas, tanto más cuanto que algunos de ellos abordan cuestiones de diversidad sexual. Así, varias estudiosas<sup>3</sup> consideran que las razones del olvido de esta parte de su obra estarían relacionadas no solo con las temáticas abordadas, sino también con la orientación sexual de la poeta, abiertamente lesbiana (Castro, 2014: 44).

Si podemos postular que Gloria Fuertes fue una disidente sexual y de género (Castro, 2014: 8), es porque nunca siguió el modelo femenino marcado por el franquismo y transmitido a través de la Iglesia y de la Sección Femenina<sup>4</sup>. Dicho modelo limitaba el papel de la mujer al de «ángel del hogar», figura maternal sometida al hombre (primero, al padre, después, al marido). Fuertes no solo permaneció soltera toda su vida, sino que mostraba abiertamente su no conformidad con la norma social imperante. Ejemplo de ello es, como explica Vila-Belda (2017a: 53):

Su imagen de mujer moderna, que fumaba y bebía vino [...] o se desplazaba en bicicleta por las calles de la capital. [...] Más tarde, viajaba en Vespa hasta Vallecas [...], a donde iba a leer poemas [...] en una época en la que no había muchas mujeres que condujeran motos por las calles de Madrid.

No solo su vida fue un ejemplo de resistencia, sino que Fuertes escribió numerosos poemas durante el franquismo en los que denuncia el estatus inferior al que se relegaba a la mujer, exigiendo una igualdad de derechos. Esto ha sido estudiado en profundidad por especialistas estadounidenses.

En «No dejan escribir» (Fuertes, 2017: 72), publicado originalmente en 1954, el yo poético no puede realizarse al serle negada la escritura: «Trabajo en un periódico/ pude ser secretaria del jefe/ y soy solo mujer de la limpieza./ Sé escribir, pero en mi pueblo,/ no dejan escribir a las mujeres». Siguiendo una forma casi testimonial, el yo expresa la infelicidad que le produce la posición profesional a la que está relegada. Para Vila-

---

<sup>3</sup> Payeras Grau (2003), Orellana Palomares (2014), Vila-Belda (2017).

<sup>4</sup> La obra editada por Osborne (2012) analiza varias cuestiones relacionadas con el lugar de las mujeres lesbianas en la España franquista.

Belda (2017a: 116-117), que piensa que este poema «se le debió escapar» al censor, «esta afirmación audaz es un acto de rebeldía —está escribiendo el poema— y, con ello, contradice [...] la creencia de que la mujer era intelectualmente inferior al hombre».

Pertenciente a uno de sus libros «para adultos», este poema es tan solo un ejemplo entre tantos otros que subvierten el orden patriarcal del franquismo. Su crítica frontal explicaría su poca difusión en una época en la que la mujer estaba legalmente sometida al varón.

Pero ¿se limita esta subversión a la poesía para adultos? En general, los estudiosos de la obra de Fuertes se han centrado en esta vertiente de su obra, dejando de lado la producción dirigida al público infantil, probablemente porque estos poemas sí que gozaron de un gran éxito y reconocimiento desde su publicación, incluso en el extranjero<sup>5</sup>. Sin embargo, Makris (2011: 261), que ha estudiado las relaciones entre ambas vertientes de la poesía de la poeta madrileña, constata una coincidencia temática: «as in her poetry for adults, we see Fuertes's engagement as a social poet who writes about war, poverty, starvation, pollution and famine». Si bien es cierto que los temas citados por Makris son los más recurrentes, pensamos que algunos de sus poemas infantiles también tienen un potencial subversivo similar al de su obra para adultos en lo que se refiere al cuestionamiento y a la denuncia del orden patriarcal de la sociedad en la que vivió la poeta. Es por ello por lo que, a continuación, desarrollaremos un análisis de dos poemas pertenecientes a la producción infantil de Gloria Fuertes para entender en qué medida su obra infantil también puede considerarse subversiva en temas de género, lo que permite establecer una continuidad entre ambas vertientes de su obra.

Directamente relacionado con el poema «No dejan escribir» y la denuncia que este desarrolla en contra de la marginación de las mujeres escritoras, procedemos a citar «La poeta» (Fuertes, 2009: 100), poema interesante por condensar varios aspectos subversivos en tan solo tres versos:

La poeta se casó con el «poeto»  
y en vez de tener un niño,  
tuvieron un soneto.

En primer lugar, llama la atención la masculinización del sustantivo *poeta*. Según el *Diccionario de la lengua española*<sup>6</sup>, el nombre *poeta*, que se declina en el nombre femenino *poetisa*, es el nombre masculino y femenino para referirse a una «persona que compone obras poéticas». Si nos limitamos a la definición de la versión en línea de 2023, la masculinización puede parecer forzada, pues hoy en día se ha generalizado el uso del nombre *poeta* para referirse a las mujeres poetas. Por ello, es necesario acudir a los diccionarios que Gloria Fuertes

---

<sup>5</sup> En 1975 recibió el diploma de Honor del Premio Internacional Hans Christian Andersen por *Cangura para todo*.

<sup>6</sup> Versión de 2023 consultada el 15/05/2024.

probablemente consultara entre los años 50 y 90<sup>7</sup> para comprobar la historia de este sustantivo. En estos diccionarios leemos que *poeta* es un nombre masculino que se define como «el que compone obras poéticas y está dotado de las facultades necesarias para componerlas» en la primera acepción y «el que hace versos» en la segunda. En la misma página encontramos el nombre femenino *poetisa* definido como «mujer que compone obras poéticas y está dotada de las facultades necesarias para componer versos» y «mujer que hace versos». Esta búsqueda lexicográfica muestra la diferenciación genérica en el uso del sustantivo masculino o femenino, sin recoger una posible connotación negativa del nombre femenino. No obstante, sí parece apreciarse en su poema «Hago versos, señores» (Fuertes, 2017: 137), en el que el yo poético parece apropiarse la definición del diccionario para reclamar «Hago versos, señores, hago versos,/ pero no me gusta que me llamen poetisa». Quance (1998: 185) explica este rechazo del nombre femenino por «un temor por parte de las mujeres de que su obra no se tome en serio» en un contexto en el que la mujer y lo femenino se consideraban inferiores.

La explicación de Quance se confirma a la luz de las declaraciones de la propia Fuertes en una entrevista con Jesús Hermida<sup>8</sup>:

Cuando yo empecé a escribir, muy adolescente [...] eso de poetisa a mí me sentaba... Yo quería ser poeta. [...] Y yo creo que un buen poema no notas si lo ha escrito una mujer o un hombre. Y no es que yo me quiera parecer a vosotros, que estoy muy contenta de ser mujer. Pero la verdad, lo de poetisa me suena fatal. El espíritu no tiene género.

Así, si seguimos su razonamiento, el uso del masculino es una forma de reivindicar una igualdad que tiende a borrar las diferencias de género en el poema y, a la larga, en la sociedad, tal y como muestra su propio ejemplo: «ahora ya dicen [...] Gloria Fuertes es poeta. O sea, yo lo he impuesto»<sup>9</sup>.

Volviendo a «La poeta» y tras esta contextualización del término, comprendemos que el juego de géneros que resulta en la creación del neologismo *poeto* permite que la poeta-mujer pueda, de una vez por todas, apropiarse el sustantivo masculino tradicionalmente legítimo y otorgar al poeto-hombre un neologismo que concuerde con su género gramatical. Podríamos pensar que la poeta busca una revancha al separar ambos poetas y al otorgarles apelativos diferenciados, pero el análisis conjunto del poema no parece ir en esa dirección, ya que la poeta y el poeto se casan, es decir, se unen y crean, no un niño (como sería de esperar en una sociedad católica), sino un soneto. Por tanto, el poema termina con una suerte de final feliz de la creación poética en la que, lo que realmente importa, es el poema que resulta de todo ello.

---

<sup>7</sup> Reunidos en el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* por la Real Academia Española.

<sup>8</sup> Recogida en el *Especial Gloria Fuertes* (1997). Disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/escritores-en-el-archivo-de-rtve/especial-gloria-fuertes-05-011997/6747573/>.

<sup>9</sup> *Íbid.*

Estos juegos de géneros en los que se fuerza la masculinización de ciertos nombres han sido analizados por Castro (2014: 55) como una forma de evidenciar «la imposición social del binarismo social» a propósito de los versos siguientes, extraídos de su poesía para adultos: «Todo parejo./ cada almeja/ con su almejo» (Fuentes, 2018: 320). Fuentes juega con el género tanto en su poesía infantil como en su poesía adulta, como si este no fuera una «sustancia constante» (en términos de Butler), sino algo performativo. Sus juegos genéricos ponen de manifiesto una performatividad que más tarde teorizará Butler (2007: 84): «el descubrimiento de esta producción ficticia está condicionado por el juego desreglamentado de atributos que se oponen a la asimilación al marco prefabricado de sustantivos primarios y adjetivos subordinados».

Por otro lado, esta performatividad de género también se aplicaba a Fuentes como personaje público. Recordemos qué imagen conserva la sociedad española de la poeta gracias a sus numerosas apariciones en televisión: aparecía con el pelo corto, a menudo ataviada con un traje masculino y corbata y leyendo sus poemas con una voz grave y ronca. La propia Fuentes jugaba con su apariencia a través de atributos que eran considerados como tradicionalmente masculinos. Como sucede a menudo en su caso, vida y obra van de la mano.

Pero «La poeta» no es el único poema infantil en el que encontramos estos juegos de género. Otro ejemplo relevante es el de «La búha y el búho» (Fuentes, 2009: 264). En este caso, y al contrario del poema analizado con anterioridad, estamos ante una feminización forzada del nombre masculino *búho*, lo que lleva a la creación del neologismo *búha* para referirse a la hembra de dicho animal. A partir del título, y dejándonos guiar, como lectores, por nuestro horizonte de expectativas podríamos pensar que se trata de un poema que busca visibilizar lo femenino (en este caso, la hembra del búho), incluso quizá mostrar su papel en esta pareja de animales antropomórficos. Veamos a continuación cómo se desarrolla el resto de la composición.

El poema narra la historia de la nueva familia que se crea con el nacimiento del «buhíto»: «La búha y el búho/ viven en el granero./ La búha y el búho/ tuvieron un huevo». Cabría imaginar que, en un poema que habla de un niño-ave recién nacido, la madre, es decir, la búha, tendría un papel principal; o también, ateniéndonos al título en el que tanto el padre como la madre se encuentran al mismo nivel, ambos progenitores se encontrarían en igualdad. No obstante, al leer el poema sorprende que la búha quede relegada a un papel secundario. Es más, apenas se menciona en el poema, exceptuando la estrofa inicial (ya citada) y la final, que reza así: «La búha volaba,/ y el búho cazó,/ y el pollo buhíto/ creció con amor». ¿Cómo podemos entender esta ausencia materna?

En este poema, es el búho-padre el que se hace cargo del hijo alimentándolo «te traigo alimento», «te traigo la cena,/ te traigo una rana/ muy verde y muy fresca», mientras que la búha está ausente y solo reaparecerá al final, donde la única referencia es «la búha volaba», es decir, ni siquiera se menciona su papel materno. De nuevo, sorprende la ausencia pero, sobre todo, sorprende que la única acción que realice la

búha-madre sea *volar*, es decir, alejarse del núcleo familiar sin ninguna razón familiar aparente, solo volar libremente, una búha-madre libre cuya vida no se limita a los cuidados de su buhíto-bébe. Así, detrás del recurso de la personificación de los animales, frecuente en literatura infantil, podemos vislumbrar una concepción diferente de la familia en la que se cuestionan los roles de género.

Este rol de madre libre no era el que exigía la sociedad franquista que, como ya hemos mencionado, relegaba la madre al hogar y al cuidado de los niños. Por ello cobra relevancia la subversión de los roles de género, citando, por ejemplo, «Poeta independiente» (Fuertes, 2018a: 280). En este poema, la voz poética afirma: «ni fui madre, ni esposa, / ni viuda ni religiosa;/ y sin embargo soy/ madre de todos los niños del mundo». A través de la experiencia enunciada por el yo, el poema transmite un modelo de mujer diferente y disidente en la España franquista. En opinión de Castro, si la poeta parece situarse a sí misma en muchos de sus poemas, es «para reafirmar como propia una identidad no normativa» (2014: 47). Así, tanto «La búha y el búho» como «Poeta independiente» consiguen visibilizar otras formas de ser mujer y de ser madre, proponiendo modelos alejados del papel tradicional del «ángel del hogar».

Cuando las mujeres (y, en general, cualquier persona) no seguían los roles establecidos por la sociedad franquista, eran marginadas y, al mismo tiempo, solían ser asimiladas a la locura. Es el caso de la patologización que llevó a cabo la psiquiatría española<sup>10</sup> de aquellas personas que tenían ideas políticas contrarias al régimen o, simplemente, estilos de vida que no coincidían con los legítimos. Por ejemplo, González Duro (2010) ha analizado cómo los psiquiatras del régimen intentaron demostrar «científicamente» que los “marxistas” eran inferiores mentales, morales y espirituales, psicópatas antisociales». Gloria Fuertes que, como ya hemos mencionado, no seguía los patrones de su género, formaba parte de este colectivo de marginados, de los raros. Para ilustrar la manera en que la sociedad veía a estos disidentes, es interesante mencionar el comentario que el censor de Fuertes escribió en el informe de censura de *Aconsejo beber hilo* que podemos leer gracias al trabajo de archivo realizado por Vila-Belda (2017a: 75): «Producción de una mente enferma —el subtítulo tachado lo confirma: Diario de una loca— lleno de incoherencias». El uso de la denominación «mente enferma» muestra la patologización de las personas que no obedecían a la norma y el desprecio hacia las mismas.

A propósito de la locura de las mujeres diferentes, resulta interesante analizar el poema «Cabra sola» (Fuertes, 2017: 21), el cual consigue darle la vuelta al insulto, reivindicado la locura que diferencia al yo del resto de la sociedad:

Hay quien dice que estoy como una cabra,

---

<sup>10</sup> Campos (2016: 37-38) recuerda que se incluían «entre los sujetos peligrosos y anormales a los enemigos políticos, convirtiendo en política de estado la tendencia histórica de la psiquiatría y la criminología de patologizar los movimientos políticos contrarios al orden».

lo dicen, lo repiten, ya lo creo,  
pero soy una cabra muy extraña  
que lleva una medalla y siete cuernos.  
¡Cabra! En vez de mala leche yo soy llanto.  
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.  
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas.  
¡Cabra! Escribo en los tebeos.  
Vivo sola. Cabra sola  
—que no quise cabrito en compañía—,  
cuando subo a lo alto de ese valle  
siempre encuentro un lirio de alegría.  
Y vivo por mi cuenta, cabra sola,  
que yo a ningún rebaño pertenezco.  
Si sufrir es estar como una cabra,  
entonces sí lo estoy, no dudar de ello.

El poema se construye a partir de la expresión «estar como una cabra» y de la animalización del yo poético, en una inversión del insulto que conduce a su reapropiación. En palabras de Moreno (2004: 306) «es precisamente esta actitud de aceptación [...] lo que otorga a la poeta la libertad que desea [...], convierte la locura en una virtud». Esta inversión del insulto recuerda al mismo fenómeno que se operó en inglés con la palabra *queer*, que pasó de insulto a autodenominación de todo un colectivo. Bajo la bandera del nombre *cabra* la poeta reúne a todas aquellas personas independientes, diferentes, disidentes, por lo que podría incluso sugerirse una interpretación del poema como una reivindicación de una orientación sexual diferente.

Esta subversiva reivindicación de la diferencia no solo aparece en su obra para adultos sino que, de nuevo, podemos hallar posiciones similares en su poesía infantil. Es el caso del poema «No estoy chiflada» (Fuentes, 2008: 77-81) cuyo título permite relacionarlo directamente con «Cabra sola» por la temática y por el uso del yo. En este poema infantil, de tono más ligero, el yo juega con la polisemia del verbo *chiflar*. Consta de cuatro estrofas que retoman la misma estructura. Pongamos de ejemplo la segunda:

Me gusta la lluvia,  
la nevada;  
me gusta el bosque,  
el duende, el hada.  
Me chifla todo,  
estoy chiflada.

Lo interesante del polisíndeton es la inclusión en las estrofas segunda y tercera de uno o varios elementos fantásticos que rompen con la normalidad de la enumeración: duendes, hadas y gamusinos se mezclan con sustantivos mayoritariamente pertenecientes al campo léxico de la naturaleza, rompiendo así la aparente normalidad del poema. Al final de cada estrofa, el yo declara estar «chiflada», a excepción del verso de conclusión en el que afirma precisamente lo contrario. Por un lado, esta

incoherencia (que recuerda al comentario del censor citado previamente) acompaña el juego loco del yo y refuerza la ruptura entre lo normal y lo anormal que se introduce mediante la enumeración; por otro lado, esta negación podría interpretarse como una inversión del paradigma, una forma de reivindicar que la incoherencia y la extravagancia son normales. En este sentido, tanto «Cabra sola» como «No estoy chiflada» contribuyen a la reivindicación de las diferencias desarrollando el tema de la locura.

Entre las personas que el discurso franquista relacionaba con la locura y la delincuencia se encontraban los y las homosexuales<sup>11</sup>, personas que aparecen en la obra de Fuertes y con los que suele identificarse el sujeto poético. A continuación, analizaremos de qué manera se reflejan las disidencias sexuales en su obra.

En «Mendigos en el Sena» (Fuertes, 2017: 55), Fuertes visibiliza a un grupo de mendigos marginados:

Hay muchos.  
Van despacio.  
Cojean.  
Comen pan mojado en el Sena.  
Se afeitan si jabón mirándose allí mismo.  
Los hay de todas las edades.  
La mayor parte del día están echados,  
fuman, fuman mucho  
y ni siquiera tienen ideas de izquierdas.  
Llegamos a lo más sorprendente,  
también hay mendigas.

Para Castro (2014: 57), se trata de un poema en el que «Gloria Fuertes [...] juega con el lenguaje cifrado del orden franquista para defender su derecho a ser diferente, y así dejar constancia de su existencia y dar visibilidad a la lesbiana». Según este análisis, el nombre *mendigos* sería un eufemismo (Castro, 2014: 56) de homosexual procedente de la Ley de Vagos y Maleantes<sup>12</sup>, que penalizó oficialmente la homosexualidad a partir de 1954. Con esta ley se equiparaba a los homosexuales con delincuentes entre los que se mencionaba a los «mendigos profesionales»<sup>13</sup>. Es decir, el uso de *mendigos* sería una referencia velada a los homosexuales cuya clave se halla en dicha ley.

Una vez instaurada la relación entre mendigos y homosexualidad, podemos vislumbrar otras referencias en el poema que refuerzan esta interpretación. Por un lado, el verso «y ni siquiera tienen ideas de izquierdas», que nos invita a entender, como sugiere Castro (2014: 56) que estos mendigos no fueron apartados de la sociedad por sus convicciones políticas, como fue el caso de tantos hombres y mujeres durante la

---

<sup>11</sup> Gahete Muñoz (2021: 193) afirma que «el discurso médico fue variando desde su concepción del homosexual como delincuente, a ser considerado, por la mayoría, como un enfermo».

<sup>12</sup> Ley de 15 de julio de 1954 por la que se modifican los artículos 2º y 6º de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1954/198/A04862-04862.pdf>

<sup>13</sup> *Ibid.*

represión que se llevó a cabo en la posguerra, sino que se trata de otro tipo de delito que no se nombra directamente en el poema. Por otro lado, en el tercer verso la voz poética nos dice que estos hombres «cojean». El uso de este verbo posee, a nuestro juicio, una connotación relacionada con la homosexualidad, concretamente con la expresión «palomo cojo».

Si bien esta expresión no está registrada en los diccionarios de referencia (ni en el diccionario de la Real Academia Española ni en nuestra edición del María Moliner hemos hallado referencias), sí que podemos encontrarla en diccionarios online realizados por miembros del colectivo LGBT+ accesibles en Internet. Es el caso del *Diccionario gay*, un proyecto elaborado por el colectivo Moscas de colores, que nos proporciona la definición<sup>14</sup> siguiente: «*palomo* es argot de hombre homosexual o afeminado, así como Palomar [*sic*] era cómo [*sic*] se llamaba el lugar de la cárcel destinado a los homosexuales<sup>15</sup>».

Finalmente, el verso que cierra el poema es, para Castro (2014: 56), la clave de la interpretación, pues el uso del femenino «mendigas», se relacionaría con las lesbianas por el «tono irónico [...] que reafirma la presencia de un grupo que ha sido sistemáticamente borrado del discurso de la autoridad, en este caso franquista». Por lo tanto, en este poema, que consiguió sortear el obstáculo de la censura, la voz poética se solidariza con los homosexuales, colectivo que se encontraba en los márgenes de la sociedad española. No es el único.

En «Yo en un monte de olivos» (Fuertes, 2017: 254) la voz poética, en una suerte de comparación con la figura crística, describe el agotamiento que le produce el proceso de escritura. Dicho agotamiento se explicaría por los numerosos actos incomprensibles e injustos que presencia el yo y que se traducen en expresiones oximorónicas (por ejemplo, «analfabetos con ayuda de cámara», «viudas con marido», «niños crueles»). En los tres versos que cierran el poema, unas voces hostiles al yo y que no entienden su cansancio la interpelan, manifestando la ausencia de consideración del yo-poeta en la sociedad en la que vive:

–Ahí va Gloria la vaga.  
–Ahí va la loca de los versos, dicen,  
la que nunca hace nada.

Es más, se la tacha de «loca de los versos», algo que remite al análisis que hemos efectuado anteriormente de los vínculos entre disidencia y locura, con el matiz, en este caso, del estigma que debían soportar las mujeres escritoras<sup>16</sup>.

Por otro lado, llama la atención la inclusión del sustantivo *vaga* por la posible connotación de este. De hecho, es el sustantivo que aparece en

---

<sup>14</sup> Moscas de colores, «Palomo», *Diccionario gay*. Disponible en: <https://www.moscasdecocolores.com/es/diccionario-gay/espanol/palomo/> [consultado el 16/05/2024].

<sup>15</sup> Según la Ley de Vagos y Maleantes, los homosexuales debían separarse del resto de la sociedad, incluso en los centros destinados a la detención.

<sup>16</sup> Esta asociación entre locura y mujeres creadoras ha sido estudiada por Gilbert y Gubar (1984).

la denominación de la ya citada Ley de Vagos y Maleantes. Por lo tanto, el uso del término *vaga* podría aducir aquí no solo a la situación de la poeta, sino a la homosexualidad del yo-poeta, siendo considerado dicho sustantivo como un eufemismo de *homosexual*. El yo-poeta es marginado por la sociedad porque rechaza el modelo femenino de su tiempo al escribir poesía y, quizá también, por ser lesbiana.

De la misma forma que podemos encontrar disidencias de género en su obra infantil, debemos preguntarnos si la homosexualidad aparece en esta vertiente de la obra de Fuertes. No hemos encontrado ejemplos claros que se brinden a dicha interpretación (al menos en las antologías consultadas). Se podría postular, sin embargo, que la razón de esta ausencia se debe a una autocensura más importante de la poeta en lo que atañía a la homosexualidad, probablemente en un intento de protegerse de la homofobia de la sociedad española. De hecho, Vicente Molina Foix (1998) cuenta en un artículo publicado después de la muerte de Fuertes que la poeta le pidió no publicar una anécdota en la que se revelaba su lesbianismo, alegando el impacto negativo que esta declaración podría tener en la venta de sus libros infantiles:

Le pregunté: «¿Puedo contar esto, Gloria?». «No. Ahora no. Yo vivo de mis libros infantiles, y estas cosas podrían asustar a los padres, que son los que los compran». Naturalmente, respeté su deseo.

Si tenemos en cuenta estas reflexiones de la poeta, entendemos la ausencia de esta temática en su obra infantil en un contexto homófobo en el que, según Molina Foix (1998) «la tentación de meter al homosexual en el saco de los pederastas psicópatas y agresivos es muy fuerte para la sociedad».

La poesía de Gloria Fuertes es irreverente, franca y subversiva, a su imagen y semejanza. La poeta no se guardó nunca de denunciar las injusticias que sufrían los más débiles. Sus poemas permitieron dar voz a las marginadas y a los marginados de la sociedad franquista: prostitutas, homosexuales, «mentes enfermas» o, simplemente, mujeres desobedientes que no toleraban su relegación a un nivel inferior al del hombre. En definitiva, escribió desde la disidencia para «gritar a los sordos, hacer hablar a los mudos», en sus propias palabras (Fuertes, 2017: 30). Su mensaje es límpido, como su lenguaje, «directo-comunicativo», afirmaba (Fuertes, 2017: 30). Consiguió acuñar un estilo propio que le valió a la vez el rechazo y la aceptación del público, pues durante su vida algunos «adultos» la consideraron una poeta inferior, poco seria, mientras que los niños y niñas la adoraron. Llama la atención una recepción tan opuesta de su obra, tanto más cuanto que, como hemos intentado demostrar, los puntos comunes son numerosos. Tan solo el estudio de una pequeña selección de poemas infantiles muestra que el carácter subversivo de su poesía aparece también en las composiciones destinadas a los niños a través del cuestionamiento de los roles de género y la reivindicación de la diferencia en una sociedad en la que disidir era peligroso. Estas conclusiones nos invitan a reflexionar sobre la pertinencia de separar

sistemáticamente su obra en dos vertientes y la necesidad de pensarla como un *continuum*.

### Referencias bibliográficas

- BUTLER, Judith. *El género en disputa*. Barcelona: PAIDÓS, 2007.
- CAMPOS, Ricardo. "La construcción psiquiátrica del sujeto peligroso y la Ley de Vagos y Maleantes en la España franquista (1939-1970)". *Culturas Psi*, n.º 7 (2016): 9-44.
- CASTRO, Elena. *Poesía lesbiana queer*. Barcelona: ICARIA, 2014.
- FUERTE, Gloria. *Versos fritos*. Madrid: SUSAETA, 2008.
- . *Los mejores versos de Gloria Fuertes*. Madrid: SUSAETA, 2009.
- . *Obras incompletas*. Madrid: CÁTEDRA, 2017.
- GAHETE MUÑOZ, Soraya. "Ser homosexual durante el franquismo. Su rastro en los expedientes del Juzgado Especial de Madrid para la aplicación de la Ley de Vagos y Maleantes (1954-1956)". *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43 (2021): 185-200.
- GILBERT, Sandra y GUBAR, Susan. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven y Londres: YALE UNIVERSITY PRESS, 1984.
- GONZÁLEZ DURO, Enrique. *Los psiquiatras de Franco*. Barcelona: PENÍNSULA, 2010.
- MAKRIS, Mary. "Transcending Boundaries: Gloria Fuertes's Poetry for Children and/or Adults". En *In Her Words: Critical Studies on Gloria Fuertes*, editado por Margaret Helen Persin, 221-241. Lewisburg: BUCKNELL UNIVERSITY PRESS, 2011.
- MOLINA FOIX, Vicente. "Gloria y los santos inocentes". *El País*, 8 de diciembre de 1998.
- MORENO, María Paz. "Gloria Fuertes y la superación del estereotipo de la escritora loca". En *Españolas del siglo XX promotoras de la cultura*, editado por María José Jiménez Tomé e Isabel Gallego Rodríguez, 286-312. Málaga: CENTRO DE EDICIONES DE LA DIPUTACIÓN DE MÁLAGA, 2004.
- OSBORNE, Raquel, ed. *Mujeres bajo sospecha: memoria y sexualidad, 1930-1980*. Madrid: FUNDAMENTOS, 2012.
- QUANCE, Roberta. "Hago versos, señores". En *Breve historia feminista de la literatura española*, editado por Iris Zavala, 5: 185-210. Barcelona: ANTHROPOS, 1998.
- VILA-BELDA, Reyes. *Gloria Fuertes: poesía contra el silencio*. Madrid y Frankfurt: IBEROAMERICANA VERVUERT, 2017a.
- . "La contradictoria recepción de la poesía de Gloria Fuertes". *Prosemas* n.º 3 (2017b): 43-66.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## Hacia la erradicación de la violencia LGTBIfóbica: una propuesta didáctica para 4.º de ESO a partir de los artículos de opinión de Elvira Lindo

Towards the eradication of LGTBIphobic violence: a didactic  
proposal for 4th year of ESO based on the opinion articles of Elvira  
Lindo

**Antonio Cazorla Castellón**

*Universidad de Almería*

[ancazorla@ual.es](mailto:ancazorla@ual.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-3253>

Fecha de recepción: 30/05/2024 Fecha de evaluación: 12/08/2024

Fecha de aceptación: 02/09/2024

### **Resumen:**

El presente artículo parte de la importancia de conceptos como la «educación en valores» y la «escuela inclusiva» que promueva la convivencia y el respeto a la diversidad, especialmente en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria debido a la necesidad de combatir la discriminación LGTBIfóbica, que persiste en la sociedad, a pesar de los avances legislativos y educativos, y en las aulas, como evidencian informes recientes, como el de COGAM (2023), donde se revela un preocupante aumento de la violencia y el rechazo hacia el alumnado LGTBIQ+. La propuesta didáctica presentada pretende fomentar el respeto a la diversidad LGTBIQ+ en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en 4.º de ESO, utilizando los textos periodísticos de Elvira Lindo. La metodología incluye una perspectiva de aprendizaje activo y crítico a partir de pedagogías queer, trabajo colaborativo, uso de las TIC y debates dialógicos. Además, se aboga por la inclusión de escritoras en los contenidos literarios para combatir la invisibilidad de las mujeres en el canon educativo. En suma, el objetivo del presente artículo no solo pretende educar en igualdad y respeto, sino también dotar al alumnado de ESO de herramientas para enfrentar la desinformación y los prejuicios.

**Palabras clave:** educación en valores, escuela inclusiva, diversidad LGTBQ+, Lengua castellana y Literatura, artículos de opinión, Elvira Lindo

**Abstract:**

This article is based on the importance of concepts such as «education in values» and the «inclusive school» that promotes coexistence and respect for diversity, especially in the context of Compulsory Secondary Education due to the need to combat LGBTIphobic discrimination, which persists in society, despite legislative and educational advances. and in the classroom, as evidenced by recent reports, such as that of COGAM (2023), which reveals a worrying increase in violence and rejection of LGTBIQ+ students. The didactic proposal presented aims to promote respect for LGTBIQ+ diversity in the subject of *Spanish Language and Literature* in 4th year of ESO, using the journalistic texts of Elvira Lindo. The methodology includes an active and critical learning perspective based on queer pedagogies, collaborative work, use of ICTs and dialogic debates. In addition, the inclusion of women writers in literary content is advocated to combat the invisibility of women in the educational canon. In short, the aim of this article is not only to educate in equality and respect, but also to provide secondary school students with tools to confront misinformation and prejudice.

**Key words:** education in values, inclusive school, LGTBIQ+ diversity, Spanish

**Introducción**

Es de obligado cumplimiento recordar el concepto de «educación en valores» que Sánchez Huete, Raimundo Yaegashi y Sánchez Gadea definen en los siguientes términos:

La escuela que fomenta una educación en valores da sentido y plenitud a la vida de los educandos. Por eso, los sistemas educativos han de favorecer la convivencia y el respeto al pluralismo donde sus ciudadanos se comprometan con sus obligaciones y sean consecuentes con sus derechos. De esta manera, se cimentarán los cimientos de una sociedad más justa y solidaria (2022: 164)

En otras palabras, la educación en valores sería aquel proceso de formación integral que permite al alumnado ser parte de una ciudadanía responsable, comprometida con la igualdad de género y respetuosa con la diversidad, a la que deberíamos aspirar como sociedad. Es evidente que la educación del alumnado se da tanto en el hogar familiar como en los centros educativos. Por ello, el profesorado ha de sumarse a la iniciativa de desarrollar hábitos no discriminatorios y a la labor de fomentar una educación en la que se eviten prejuicios y discriminaciones LGTBIfóbicas, machistas, racistas y cualquier otra manifestación de los discursos de odio hoy en auge. Debemos ser partícipes, por tanto, de la creación de una

«Escuela Inclusiva», concebida como «un medio para favorecer la educación y prevenir la exclusión social» así como activar «una serie de valores y cambios en el pensamiento» (Pérez y Santiago, 2022: 11). Sin embargo, el paso de lo teórico a lo práctico encuentra una dificultad significativa en la Educación Secundaria Obligatoria por la falta de formación de los docentes y la invisibilización de la diversidad LGTBIQ+ en los contenidos educativos (Amat, Aguirre y Moliner, 2018: 94-95). Es curioso, pese a esto, que exista una falsa ilusión sobre la normalización de las realidades LGTBIQ+ en las aulas, algo que Ruiz Repullo explica de manera muy acertada:

La creencia generalizada sobre la igualdad entre las distintas identidades sexuales y de género, al igual que ocurre con la falsa creencia de igualdad entre hombres y mujeres, no es más que un espejismo que invisibiliza la LGTBIfobia existente. Se trata pues de un pensamiento heteronormativo que institucionaliza las relaciones heterosexuales como norma y que sitúa al resto de identidades de género y orientaciones sexuales en el plano de lo no normal, de lo periférico (Ruiz Repullo, 2017: 183)

Efectivamente, esa «creencia generalizada» tiene como consecuencia la invisibilización de la discriminación hacia las personas LGTBIQ+ en las aulas y la ausencia de referentes del colectivo para la juventud cuya orientación sexual o identidad de género no se ajusta a la cis-heteronormatividad. En paralelo, la literatura científica hace años que nos está avisando de que los casos de violencia, discriminación y acoso hacia la juventud LGTBIQ+ han ido en aumento (Ruiz Repullo, 2017; De la Torre Díaz, 2017; Pulecio Pulgarín, 2009).

Pues bien, teniendo presentes los principios fundamentales de la escuela inclusiva y la educación en valores de las sociedades democráticas debemos recordar que en abril de 2023 se hizo público el informe *LGTBIfobia en las aulas* elaborado por la asociación COGAM<sup>1</sup>. Este informe fue elaborado con una muestra de 6256 personas del alumnado de la Comunidad de Madrid con un 87,84% pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria, un porcentaje de entre el cual un 53,85% cursaban tercer y cuarto curso. Del análisis se revelaban algunos datos estremecedores, como que frente al 85% del alumnado encuestado en 2019 que respetaba a sus compañeros LGTBIQ+, en 2023 la cifra cae en

---

<sup>1</sup> COGAM es una asociación LGTBIQ++ de la Comunidad de Madrid que nace en 1986 y desde 1994 lleva a cabo acciones e intervenciones socioeducativas. Este informe fue elaborado por el equipo investigador del grupo de Educación de COGAM que integran Jose A. M. Vela, Sara Guilló, Irene Correa, Jaime Sevilla Lorenzo, Lydia Bernardos, Raúl Fuentes Núñez y Lidia Estebaranz Diana. Guiado por el principio rector de la sensibilización, entre sus objetivos encontramos el análisis de la percepción sobre la LGTBIfobia en los centros educativos, conocer las realidades LGTBIQ+ en los mismos y, a la par, dar a conocer al alumnado en general la existencia de las realidades LGTBIQ+ como muestra de la diversidad humana, detectar las situaciones de acoso e identificar la naturaleza de los mismos, dotar de herramientas de intervención y análisis al profesorado para hacer de las aulas un espacio seguro para el colectivo LGTBIQ+ (COGAM, 2023)

veinte puntos. Además, un 35% del alumnado sentía rechazo y tenía prejuicios hacia sus compañeros y compañeras pertenecientes al colectivo LGTBIQ+. Por si fuera poco, más de un 24% del alumnado LGTBIQ+ aseguraba sentir miedo e inseguridad cuando su orientación sexual o su identidad de género era visible. Un 30% afirmaba haber presenciado agresiones verbales hacia el colectivo LGTBIQ+ en las aulas y un 24% había sufrido violencia y acoso por su orientación sexual (un 7%) y por su identidad de género (un 17%) (COGAM, 2023).

Cabe reflexionar sobre los motivos que han conducido a este porcentaje de violencia, especialmente si tenemos en cuenta que, en el anterior informe, del año 2019, COGAM certificaba una cifra inferior en cuatro puntos porcentuales a la del informe de 2023. Evidentemente, la reacción a los avances feministas y en derechos LGTBIQ+ que se está produciendo en los medios de comunicación, en el discurso político y en las calles contagia el clima de convivencia de las aulas escolares. Por fortuna, la legislación educativa establece herramientas para que el proyecto de una educación democrática, inclusiva y respetuosa sea más poderoso que la ola reaccionaria. La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, popularmente conocida como «LOMLOE», establece en su preámbulo que las instituciones educativas adoptarán una perspectiva de género en todas las etapas de aprendizaje no solo para fomentar la igualdad de género sino también para prevenir las violencias machistas y las discriminaciones por orientación e identidad sexual (2020: 122871). El mismo texto, en su disposición adicional vigésima quinta, dedicada al fomento de la igualdad de género efectiva, reafirma esta obligación del sistema educativo:

Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad (2020: 122934)

¿Pero cómo actuar específicamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria? Las medidas aparecen desarrolladas en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. En su artículo sexto, relacionado con los principios pedagógicos de la Educación Secundaria, se hace mención expresa del fomento «de manera transversal» de la educación «para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad» y, efectivamente, «el respeto mutuo y la cooperación entre iguales» (2022: 4). Y en el mismo documento legislativo, el undécimo objetivo de la etapa de la ESO consiste en «Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad» (2022: 9).

Pero el fomento al respeto de la diversidad LGTBIQ+ no solo ha sido competencia de la legislación educativa. Otras leyes recientemente aprobadas en el Estado español hacen hincapié en la cuestión del respeto a las personas LGTBIQ+. La más significativa, por su carácter integral, es la *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBIQ+*, también conocida popularmente como «ley trans». En este texto legislativo se explica en la sección quinta del capítulo segundo, «Políticas públicas para promover la igualdad efectiva de las personas LGTBIQ+», las medidas que han de implementarse en el ámbito de la educación. En ese sentido, el artículo veintitrés es muy claro:

Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar en los materiales escolares, así como la introducción de referentes positivos LGTBIQ+ en los mismos, de manera natural, respetuosa y transversal, en todos los niveles de estudio y de acuerdo con las materias y edades (2023: 21)

La discriminación hacia el colectivo LGTBIQ+ no es un fenómeno reciente. Tampoco es un odio cuyo origen se desconozca. La violencia física y simbólica hacia las personas que transgreden las fronteras de la normatividad emana de la misma cultura patriarcal que ha relegado a las mujeres a los márgenes de la historia. Por ello, no debemos permitir que pase desapercibida otra problemática estructural que se hace evidente en materias humanísticas. Nos referimos a la ausencia de escritoras en los contenidos de *Lengua castellana y Literatura*. Ante esta circunstancia también advierte el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, en el tercer objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria, que las instituciones educativas tienen la obligación de promover que los materiales didácticos y los currículos empleen la perspectiva de género con el fin de fomentar la igualdad de género y no perpetuar los estereotipos misóginos y discriminatorios (2022: 8). El legislador español se hace eco, indudablemente, de los reclamos que se vienen haciendo desde la Academia a lo largo de las dos últimas décadas. Basta mencionar que, en 2016, Ana López-Navajas subrayaba la ausencia de las escritoras en los manuales de *Lengua castellana y Literatura* tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato. Casi una década después, el canon educativo sigue necesitando de propuestas que complementen o sustituyan los libros de texto que relegan a una esquina de la página la ficha bio-bibliográfica de las escritoras por una actitud reacia a incluir voces que escapen de la normatividad cis-masculina, heterosexual, burguesa y blanca, el canon que Beatriz Suárez Briones definió muy contundentemente en el año 2000.

Ante la problemática del aumento de la discriminación LGTBIfóbica en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, y siguiendo los principios rectores de este artículo de la «LOMLOE» y la «ley trans», nace la presente propuesta didáctica con el objetivo de abordar de manera transversal el respeto hacia el colectivo LGTBIQ+ en la asignatura de

*Lengua castellana y Literatura* durante el curso de 4.º de ESO. En la *Orden del 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se explica el objetivo fundamental de la materia de *Lengua castellana y Literatura*:

[...] se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer el uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. Asimismo, contribuirá de manera necesaria a la construcción del pensamiento, permitiendo la reflexión crítica y la identificación del individuo con su propia identidad (2023: 191)

De este modo, la estrategia será sencilla. Lo llevaremos a cabo a través de los textos que la escritora Elvira Lindo ha publicado en el periódico *El País* en los que defiende los derechos LGTBIQ+. Hablamos de transversalidad porque para enmarcarlo en la materia nos serviremos de los contenidos dedicados a los textos periodísticos de opinión. Estaríamos, por tanto, fomentando el desarrollo de la capacidad crítica al someter los textos a análisis, abriendo el canon literario escolar a las voces de mujeres y naturalizando la diversidad LGTBIQ+, dado que, como hemos visto, el aula de Secundaria es uno de los focos más fuertes del acoso hacia las adolescencias LGTBIQ+.

### **1. Objetivos de la propuesta didáctica**

El *Real Decreto 217/2022* define los objetivos como aquellos «logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de Competencias Clave» (2022: 6). Por tanto, los resultados que pretendemos alcanzar con la puesta en práctica de esta propuesta didáctica son los siguientes:

1. Conocer las principales características los textos periodísticos y sus correspondientes subgéneros (información, opinión, mixtos).
2. Conocer la lucha por la conquista de los derechos del colectivo LGTBIQ+ como es el caso del matrimonio igualitario en España, el origen y la historia del activismo LGTBIQ+ y la lucha por el reconocimiento de las identidades trans.
3. Descubrir la historia del periodismo español escrito por mujeres y la trayectoria literaria y periodística de Elvira Lindo.
4. Saber redactar un comentario de texto periodístico.
5. Saber escribir una columna de opinión.

6. Adquirir el hábito de consultar información contrastada en la prensa mediante el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
7. Formar una opinión propia, crítica, sólida y argumentada ante el avance de una ola de desinformación y *fake news*.

## 2. Metodología

Plantear una propuesta didáctica cuyo elemento transversal es el fomento del respeto a la diversidad LGTBIQ+ nos lleva a enmarcar nuestra práctica docente en la perspectiva de lo que Gracia Trujillo Barbadillo llama «pedagogías *queer*» cuyos principales ejes de actuación son el cuestionamiento de lo que se entiende por «normal» y la crítica al sistema binario sexo-género mediante la incorporación de «contenidos *queer*» accesibles para el alumnado (Trujillo Barbadillo, 2023: 416). Pero ¿cómo podríamos definir, entonces, la pedagogía *queer*?

La pedagogía, cuando va unida a etiquetas como feminista, antirracista, antihomófoba..., es crítica con la educación *mainstream* como espacio de reproducción de poderes desiguales (de género, de clase, de raza, opción sexual, entre otras). Al mismo tiempo, *queer* es una crítica a las prácticas de normalización que se dan en el análisis del género, el deseo, el cuerpo, etc. (Trujillo Barbadillo, 2023: 415)

Asimismo, otro de nuestros objetivos es la inclusión de la escritora Elvira Lindo en los contenidos de *Lengua castellana y Literatura*, de 4.º de ESO, por lo que las herramientas metodológicas de la crítica literaria feminista (Navas Ocaña, 2009) son fundamentales en el momento en que cuestionamos el canon educativo y literario absolutamente androcéntrico y revisamos los estereotipos misóginos y discriminatorios en la literatura (López Navajas, 2016).

En cuanto al planteamiento de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, para llevar a cabo esta propuesta didáctica, el modelo metodológico se basa en métodos que abogan por situar al alumnado en el centro. A diferencia de las prácticas más tradicionales, donde el estudiantado era un mero sujeto pasivo receptor de conocimientos, se pretende dotar a los aprendientes de un papel activo<sup>2</sup> en su aprendizaje con el fin de que ellos mismos generen el conocimiento teniendo siempre presente la figura del docente como prescriptor y guía hacia la consecución de los objetivos didácticos (Navas Ocaña, 2021).

---

<sup>2</sup> Se consigue que el alumnado desempeñe un papel activo en el aula «[...] adquiriendo, organizando y aplicando significativamente conocimientos e involucrándose en actividades de aprendizaje que promuevan la (re)elaboración de conocimientos», lo cual se distancia del modo de aprendizaje tradicional en cuanto que este se centra «en el alumnado, se le ofrecen contenidos interesantes relacionados con sus saberes previos, para que no solo pueda entenderlos, aprenderlos, sino también transformarlos en nuevos conocimientos» (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017: 135).

En primer lugar, el aprendizaje individualista deja paso a un modelo centrado en el trabajo en equipo y colaborativo. De este modo, el alumnado trabaja mano a mano en la construcción del conocimiento de las cuestiones abordadas en clase. De esta forma, «se adquieren conocimientos, pero también habilidades para ser autónomo, para buscar información, para establecer relaciones entre diferentes conceptos aprendidos, para resolver cuestiones y poner en juego la metacognición» (Ramírez, Rodríguez y Blotto, 2016: 73).

Este método de trabajo colaborativo precisa de uno de los elementos centrales en las nuevas metodologías educativas del siglo XXI: el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como apunta Navas Ocaña (2021), desde que en el año 2000 en la *Conferencia de Lisboa* se planteara del papel principal que tendrían las TIC en las futuras sociedades del conocimiento y un año más tarde la Unión Europea sacara adelante la *Iniciativa y el Programa de la e-Formación*, las TIC se han incorporado a los distintos niveles educativos como una herramienta imprescindible debido al «fácil acceso a los recursos didácticos, el apoyo a los procesos de aprendizaje personalizados y el desarrollo de recursos de innovación didáctica» (Navas Ocaña, 2021: 20).

Las TIC posibilitan la implementación en el aula de los trabajos de investigación, fundamentales en la capacitación del alumnado de un espíritu crítico. Menoyo Díaz (2022) los considera una herramienta que no solo está destinada a la adquisición de conocimientos, sino también de competencias y habilidades que la «LOMLOE» ubica en el centro de su proyecto educativo:

La realización de trabajos de investigación requiere de la adquisición y desarrollo de competencias útiles para toda la vida, ya que les capacita desde una mirada reflexiva y crítica del mundo, para ver más allá de lo que otros han visto, formularse preguntas ante las grandes problemáticas del mundo (2)

Una manera con gran potencial para discutir en clase las «grandes problemáticas del mundo», a las que hacía alusión Menoyo Díaz (2022: 2), son las tertulias dialógicas. Podríamos proponer la metodología del debate ya que no solo contribuye «al desarrollo de la habilidad para expresar ideas de una manera argumentada» sino que también ayuda a la construcción de una conciencia crítica a partir de un previo «tratamiento adecuado de información para su posterior análisis, evaluación y elaboración de juicios basados en criterios» (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017: 135).

De este modo, se busca fomentar el diálogo a partir de la lectura de los textos con la información contextual elaborada a partir de la investigación del estudiantado. Las tertulias dialógicas presentan beneficios no solo en la construcción de un sentido crítico hacia los textos periodísticos y las problemáticas sociales que subyacen en ellos, sino que también facilitan la creación de una «comunidad de aprendizaje» donde se impulsa «la comunicación y el aprendizaje», se fomenta la lectura y se enseña al alumnado a «entrar en contacto con puntos de vista distintos,

aprender con lo diferente, reconocer el valor del pensamiento de los iguales, organizar el pensamiento para expresarlo» (Rekalde et al., 2014: 156-166).

Los comentarios de texto tienen también un papel fundamental en nuestra propuesta didáctica por su importancia en la construcción de la capacidad de interpretar los discursos y de las «habilidades de comprensión y producción», pero cuando hablamos de producción no nos referimos a la reproducción de un pensamiento que no es el del alumnado, sino que hacemos referencia a que «cada aprendiz construya su propia opinión, basada en su percepción de la realidad» (Cassany, 2012: 68-70).

En esta metodología que proponemos no queremos dejar de lado la importancia del fomento de la escritura creativa. Si bien en España no existe la tradición de inculcar el gusto por la escritura en las escuelas que sí aplican en otros lugares de Europa, como Francia o Inglaterra, a España llegan estas ideas en torno a la década de los ochenta con el respaldo teórico de la lingüística textual, el cognitivismo, la pragmática, la sociolingüística y el análisis del discurso, y entre sus beneficios destacaríamos el «contacto privilegiado con los textos, de manera que la lectura lleva a la escritura, al proporcionar modelos motivadores, y la escritura conduce a la lectura, precisamente en busca de respuestas a las preguntas suscitadas en el procedimiento de creación» (Quiles, Palmar y Rosal Nadales, 2015: 130).

### **3. Saberes básicos y competencias**

El *Real Decreto 217/2022* define los «saberes básicos» como aquellos «conocimientos, destrezas y actividades que constituyen los contenidos propios de una materia cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas» (2022: 7). Por tanto, en materias como *Lengua castellana y Literatura*, cuyos saberes básicos se estructuran en cuatro bloques, tal y como marca la *Orden del 30 de mayo de 2023*, nuestra propuesta entronca con el segundo bloque, de «Comunicación», destinado a los «saberes implicados en la comunicación oral y escrita y la alfabetización informacional y mediática, vertebrados en torno a tareas de producción, recepción y análisis crítico de textos», y con el cuarto bloque, de «Educación literaria», que aglutina «los saberes y experiencias necesarias para consolidar el hábito lector, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes, así como autores y autoras importantes» (2023: 191).

Pues bien, en la misma *Orden del 30 de mayo* vemos que en el nivel de 4.º de ESO, en el bloque de Comunicación deben abordarse los saberes básicos relacionados con los géneros discursivos del ámbito social, como los medios de comunicación, y en el cuarto bloque se deben trabajar los saberes básicos destinados a la lectura de textos relevantes de nuestro patrimonio, así como de algunas autoras y autores contemporáneos, entre los cuales aparece citada la propia Elvira Lindo. Basándonos en cuenta la normativa autonómica, hemos realizado una selección minuciosa de tres artículos periodísticos de Elvira Lindo mediante los cuales podamos acercar al alumnado a cuestiones relacionadas con la identidad LGTBIQ+, los

derechos del colectivo que tanto tiempo ha costado alcanzar y la necesidad de seguir reivindicando la diversidad en un mundo donde existen lugares en los que aún se sigue penalizando la diferencia.

En primer lugar, el alumnado estudiará los objetivos de los medios de comunicación, las características del lenguaje periodístico, los subgéneros periodísticos (géneros informativos, géneros de opinión y géneros mixtos) y los principales medios de comunicación en España. Así, podrán diferenciar los rasgos que diferencian los artículos de opinión del resto de textos escritos en prensa e identificar la línea editorial de los periódicos y medios digitales de máxima tirada en nuestro país: *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Vanguardia*, etc.

A continuación, realizaremos un recorrido diacrónico por la historia del articulismo en España, con la que el alumnado conocerá la existencia del llamado «periodismo literario» cuyos orígenes se remontan al siglo XIX con figuras tan significativas para la historia de la literatura española como Mariano José de Larra o Mesonero Romanos. Estudiarán, por tanto, la evolución del género y su eclosión en el siglo XX ante la abundancia de autores que poseían el doble perfil literario-periodístico, como Camilo José Cela, Carmen Martín Gaité, Francisco Umbral, Antonio Muñoz Molina, Almudena Grandes, Rosa Montero, Juan José Millas o Elvira Lindo (Torregosa y Gaona, 2013). Pero sobre las escritoras habrá una sección dedicada específicamente a ellas, pues se visionará el documental *Nosotras que contamos: Josefina Carabias*, producido por RTVE, que se basa en el ensayo homónimo de Inés García-Albi (2007: 9) sobre «la historia conjunta, encadenada generacionalmente, del periodismo hecho por mujeres» y, finalmente, se conocerán las principales figuras de mujeres que forman parte de la nómina de articulistas fundamentales, como Francisca de Aculodi, en el siglo XVII, Beatriz Cienfuegos, en el siglo XVIII, Emilia Pardo Bazán, en el siglo XIX, y Carmen de Burgos y Josefina Carabias además de las citadas anteriormente, en los siglos XX y XXI (Marrades, 1978 y García-Albi, 2007).

En tercer lugar, los contenidos girarán en torno a la vida y obra de Elvira Lindo. El alumnado estudiará la trayectoria literaria de la autora que se inicia en 1994 con *Manolito Gafotas*, la primera entrega de los ocho libros que conforman la serie. En 1998 irrumpe en el panorama de la literatura «para adultos» con *El otro barrio*, el mismo año que recibe el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil por *Los trapos sucios*, la cuarta novela de la serie manolitesca. Le siguen a *El otro barrio*, las novelas *Algo más inesperado que la muerte* (2002), *Una palabra tuya* (2005), por la que obtiene el Premio Biblioteca Breve, *Lo que me queda por vivir* (2010), *A corazón abierto* (2020) y *En la boca del lobo* (2023). En paralelo, Lindo también ha cultivado otros géneros como el ensayo autobiográfico, la semblanza literaria o el ensayo literario (*Lugares que no quiero compartir con nadie*, de 2011, *Noches sin dormir*, de 2015, *30 maneras de quitarse el sombrero*, de 2018 y *Literatura al compás*, de 2020), el guion cinematográfico (*La primera noche de mi vida*, *La vida inesperada* o *Alguien que cuide de mí*) y, por supuesto, el periodismo escrito, aunque sus inicios se remontan a la década de los ochenta en Radio Cadena en calidad de

reportera, locutora y presentadora de programas informativos y cómicos. En 1995 se incorpora a la nómina de *El País* de escritores en prensa, donde practica un articulismo comprometido (Cazorla Castellón, 2024). En su columna de los domingos en *El País* la autora hace uso de su cercanía con el pueblo para mostrar con ironía, melancolía y humor, su punto de vista siempre crítico hacia asuntos de actualidad. Ese yo cercano al pueblo, que se enmarca en la tradición del articulismo de Larra, conecta con el público lector por su habla cercana al lenguaje radiofónico mediante la cual contribuye, en la mejor tradición del articulismo, al compromiso de mejora de la sociedad. Entre todas las temáticas que su obra periodística aborda, encontramos abundantes textos dedicados a la situación del colectivo LGTBIQ+ en España para quien Lindo es, en el mundo *mainstream* del periodismo español, una aliada indiscutible (Cazorla Castellón, 2022).

Tras el acercamiento a la autora, el alumnado investigará, debatirá y analizará los textos periodísticos de Lindo que giran en torno al derecho al matrimonio igualitario y la adopción, la historia del activismo LGTBIQ+ desde las revueltas de Stonewall hasta la celebración de la manifestación del Orgullo LGTBIQ+, y los derechos de las personas trans en España. Estos textos se titulan, respectivamente, «Señor juez», «Madrid, capital gay» y «Nacer en un cuerpo equivocado»<sup>3</sup>, todos ellos analizados también en un monográfico dedicado al articulismo de Elvira Lindo que puede ayudar al docente como material didáctico. En «Señor juez», Lindo denuncia la homofobia institucional encarnada en el juez Fernando Ferrín Calamita y reclama la necesidad de una regeneración del sistema judicial que deje a un lado la discriminación LGTBIQ+. En «Madrid, capital gay», el alumnado descubrirá en la prosa de Elvira Lindo la historia de la manifestación del Orgullo LGTBIQ+ como legado de las revueltas de Stonewall en Nueva York, un acto que aún la reivindicación de derechos y la celebración de la diversidad. Y, por último, en «Nacer en un cuerpo equivocado», en plena discusión política y mediática acerca de la autodeterminación de género de las personas trans, Elvira Lindo se posiciona a favor de los derechos humanos, de la necesidad de despatologizar legislativamente a un colectivo oprimido y discriminado históricamente, y lo hará valiéndose de la experiencia que la escritora británica Jan Morris plasma en sus memorias (Cazorla Castellón, 2023).

En este punto debemos distinguir entre competencias clave y competencias específicas. Por un lado, las competencias clave son aquellos «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (*Real Decreto 217/2022*: 6). Y las competencias específicas, por otro lado, son otros «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito» (*Real Decreto 217/2022*: 7).

---

<sup>3</sup> El 29 de julio de 2007, Lindo publica en *El País* el artículo «Señor juez»; el 5 de julio de 2009, el artículo «Madrid, capital gay» y el 14 de febrero de 2021, el artículo «Nacer en un cuerpo equivocado».

Con todo, las competencias clave que pretendemos trabajar con esta propuesta son la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Digital (CD), Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), la Competencia Ciudadana (CC) y la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC), mientras que las competencias específicas que abordaremos son las número 4, 5, 6, 8 y 10, que tienen que ver, respectivamente, con la comprensión y la interpretación crítica de textos, la producción de textos escritos siguiendo las normas esenciales del género discursivo que se precie, la capacidad de contrastar información, la habilidad para conectar los textos escritos con otras manifestaciones culturales y artísticas, y la puesta al servicio de los valores democráticos de los principios comunicativos y los conocimientos aprendidos (*Real Decreto 217/2022*).

#### **4. Situaciones de aprendizaje: el colectivo LGTBIQ+ en los artículos de Elvira Lindo**

Para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, o actividades, que desplieguen «actuaciones asociadas a las Competencias Clave y las Competencias Específicas» (*Real Decreto 217/2022*: 71), necesitaremos conexión a internet en clase y un proyector, ordenadores fijos o portátiles, así como acceso a internet fuera del centro. Iniciaremos el tema con una breve presentación por parte del docente y, a continuación, pondremos en práctica la destreza de aprendizaje basado en la investigación mediante las metodologías de trabajo activo en equipo, debido a que deberán realizar un informe sobre cuestiones relacionadas con el tema introductorio. Esta metodología se repetirá en las sesiones en las que trataremos de llenar la historia del articulismo escrito por mujeres en España y el acercamiento biográfico y literario a la escritora Elvira Lindo. En cuanto a las temáticas abordadas en los artículos de opinión de Elvira Lindo, conoceremos la realidad del colectivo LGTBIQ+ mediante la proyección de vídeos complementados con sencillas preguntas que el alumnado habrá de responder para poder continuar con el visionado de los documentos audiovisuales. Esta tarea se llevará a cabo por medio de plataformas como *Educanon*<sup>4</sup>. Una vez conocido el punto de partida, se leerán los textos en grupo y el docente moderará y guiará una tertulia dialógica. Dichas tertulias servirán para promover la comprensión de los textos y dotar al alumnado de una base teórica y conceptual para realizar el comentario de texto que deberán enviar al docente a través de la plataforma *Google Classroom*. Para la realización de la tarea final, que consistirá en la creación de un artículo de opinión a partir de varias noticias de actualidad, se seguirán unas pautas que se explicarán en clase y, finalmente, deberán enviarlas también a través de *Google Classroom*.

Como prueba de diagnóstico inicial, elaboraremos una encuesta en la que formularemos preguntas relacionadas con la trayectoria literaria y periodística de Elvira Lindo, por una parte, y cuestiones relacionadas con

---

<sup>4</sup> *Educanon* es una herramienta que permite integrar preguntas de opción múltiple dentro de un vídeo ya sea propio o de plataformas como YouTube.

la diversidad sexual, las identidades de género, el movimiento feminista y el movimiento activista LGTBIQ+, para comprobar desde qué punto partimos<sup>5</sup>. Una vez realizada la encuesta, abordaremos la explicación de los géneros y subgéneros periodísticos, y proporcionaremos al alumnado el guion que habrán de seguir para realizar un comentario crítico de un texto periodístico.

En la primera sesión, se presentará el tema de los medios de comunicación y las actividades planificadas. El docente explicará los objetivos de los medios de comunicación y las características del lenguaje periodístico. A continuación, se detallará la tarea a realizar durante la sesión, lo que tomará aproximadamente 20 minutos. La clase se dividirá en varios grupos de expertos. Cada grupo investigará diferentes aspectos de los medios de comunicación, como los géneros informativos, los géneros de opinión, los géneros mixtos y los principales grupos de comunicación en España. Esta investigación se realizará utilizando los recursos web proporcionados por el profesor y tomará unos 35 minutos. Al final de esta sesión se proporcionará el guion que han de seguir para realizar el comentario de texto<sup>6</sup>.

Al inicio de la segunda sesión, el docente explicará brevemente la tarea a realizar, dedicando unos 10 minutos a esta explicación. Los estudiantes continuarán y finalizarán la tarea de investigación iniciada en la sesión anterior, dedicando 20 minutos a esta actividad. Luego, el profesor seleccionará a un miembro de cada grupo de expertos para que inicie una tertulia dialógica con el resto de la clase y poner en común los resultados de la investigación. Al finalizar la tertulia, se acordará la fecha límite para la entrega de la actividad final: la creación de una columna de opinión basada en varias noticias de actualidad que habrán de elegir libremente bajo la supervisión del docente. Esta actividad tomará alrededor de 20 minutos.

En la tercera sesión, el docente explicará la historia del articulismo en España y se visualizarán fragmentos del documental *Nosotras que contamos* de RTVE. Mientras visualizan los vídeos, los estudiantes deberán responder a unas preguntas para poder continuar. Finalmente, se explicará la tarea a realizar, en una actividad que tomará unos 20 minutos. La clase se organizará en grupos de expertos que realizarán un breve informe sobre el papel de diferentes articulistas españolas en el periodismo. El profesor

---

<sup>5</sup> Estas preguntas pretenden contextualizar al docente sobre la situación de su alumnado en cuanto al conocimiento acerca de las mujeres en el periodismo español, la trayectoria de Elvira Lindo, los distintos subgéneros periodísticos que existen, la diferencia entre orientación sexual e identidad de género, los derechos que tienen las personas LGTBIQ+ en España o el sentido y significado del activismo LGTBIQ+.

<sup>6</sup> En el guion se muestran los pasos que han de seguir para comentar de manera crítica un texto periodístico. En primer lugar será necesaria una lectura comprensiva del artículo de opinión y se recomienda que, al menos, se lea dos veces. Más tarde, se procede a la organización de las ideas, que se comentarán de manera breve, seguido de la identificación del tipo de texto y la esquematización de las partes que lo componen. Nuestra opinión y un comentario crítico del texto debe ir introducido por un apunte científico sobre el tipo de texto, el medio en el que se publica, el subgénero periodístico en el que se enmarca, y por último, antes de ofrecer una conclusión, se emitirá una opinión respaldada con argumentos teóricos y de autoridad.

proporcionará los recursos necesarios para esta tarea, la cual deberá ser enviada a través de *Google Classroom* al finalizar. Esta actividad tomará aproximadamente 35 minutos.

El docente comenzará la cuarta sesión explicando los datos biográficos de Elvira Lindo durante 15 minutos. Se visualizarán entrevistas de la escritora en las que reflexiona sobre el movimiento feminista (Instituto Andaluz de la Mujer, 2018 y Alabadas, 2018). Los estudiantes deberán responder a unas preguntas mientras visualizan los vídeos, en una actividad que durará unos 20 minutos. A continuación, se explicarán los rasgos del articulismo de Elvira Lindo durante unos 15 minutos con el objetivo de que el alumnado se familiarice con el empleo de la ironía y el sarcasmo de la escritora, donde se emite la crítica social que ejerce hacia determinados temas. Esta presentación podría realizarse mediante el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que existen vídeos en plataformas como YouTube en los que la escritora habla de asuntos relacionados con el feminismo y la diversidad sexual.

Ya abordada la presentación biográfico-literaria de la escritora nos adentraremos en el análisis de los textos escogidos. Al tratarse de artículos de opinión, el alumnado va a aprender a leer de manera crítica este tipo de subgénero periodístico, a contrastar información y a elaborar una opinión razonada sobre el tema en cuestión. La metodología empleada por el docente será flexible, aunque nuestra recomendación se basa en que el texto fuese leído por todo el alumnado y que, a continuación, se iniciara un debate en clase, donde pudieran ofrecer su punto de vista para, más tarde, elaborar un comentario crítico individual siguiendo las pautas que precisan el análisis de un texto periodístico. Las aportaciones individuales podrían subirse a plataformas educativas como *Google Classroom*, o *Google Drive*, donde el alumnado pudiera tener acceso a las reflexiones que el resto ha realizado. De este modo estaríamos haciendo un uso efectivo de las TIC.

En la quinta sesión, se repasará lo visto en la última clase y se explicará la tarea a realizar, dedicando unos 15 minutos a esta introducción. El profesor repartirá diversos fragmentos de artículos de Elvira Lindo. Organizados en grupos, los estudiantes deberán identificar los rasgos del articulismo de la escritora durante unos 30 minutos. Un representante de cada grupo comentará a sus compañeros los rasgos identificados y los justificará con ejemplos extraídos de los textos, en una actividad de unos 10 minutos.

En las sesiones sexta, octava y décima, se explicará durante unos 20 minutos las nociones teóricas que el alumnado necesitará conocer para adentrarse en el análisis pormenorizado de los artículos de Elvira Lindo. En la sexta sesión se hablará de la historia por la conquista del derecho al matrimonio igualitario y a la adopción por parte de parejas homosexuales. En la octava sesión se explicará el sentido histórico del activismo LGTBIQ+ y en la décima sesión el alumnado se adentrará en el conocimiento de la historia de las realidades trans. A continuación, en cada una de las sesiones mencionadas, se visionará en clase una serie de vídeos relacionados con la explicación previa. Durante cada uno de los visionados, el alumnado debe responder a una serie de preguntas formuladas para

avanzar. En el caso de la sexta sesión, se puede escoger el episodio cuarto del documental producido por RTVE Play *Nosotrxs somos: Azul, un país más decente*. En la octava sesión, en el mismo documental, se puede visionar el episodio dos de *Nosotrxs somos: Verde, el camino a la igualdad*. En la décima sesión, el capítulo quinto de *Nosotrxs somos: Naranja, cuerpos diversos, derechos iguales*. Finalmente, durante unos 15 minutos se podrán resolver dudas.

En las sesiones séptima, novena y undécima, se trabajará el análisis crítico de los artículos de Lindo. En las tres sesiones, los 15 primeros minutos están dedicados a la explicación de la actividad y al repaso de las nociones teóricas de la sesión anterior. Más tarde, durante 15 minutos, se leerán detenidamente los artículos de la escritora («Señor juez», «Madrid, capital gay» y «Nacer en un cuerpo equivocado», respectivamente). A continuación, el docente guiará una tertulia dialógica sobre el texto leído durante 20 minutos. Y, por último, en los últimos 10 minutos se explicará la realización del comentario de texto que han de realizar y colgar en la plataforma *Google Classroom*.

La tarea final del curso consistirá en la creación de un artículo de opinión a partir de noticias consensuadas por el profesor. Esta actividad integrará y aplicará los conocimientos adquiridos a lo largo de todas las sesiones.

## **5. Conclusiones**

Como hemos visto, la educación en valores puede ser una herramienta imprescindible para el desarrollo de una sociedad inclusiva y democrática. De esta forma, promover el respeto y la convivencia desde el ámbito educativo es crucial para la formación de una ciudadanía responsables. No obstante, tal y como hemos evidenciado, la teoría y la práctica se distan mucho de coexistir con eficacia, especialmente en el caso de la ESO. La falta de formación por parte del profesorado y visibilidad de la diversidad LGTBIQ+ en los contenidos motiva la realización de esta propuesta. Tal y como detalla el informe de COGAM 2023, la LGTBIfobia en las aulas incrementa exponencialmente en los últimos años. Por lo tanto, la urgencia de abordar esta situación evidencia la importancia de una educación que aborde la diversidad LGTBIQ+ de modo explícito. Afortunadamente, la legislación española, como la «LOMLOE» y la «Ley Trans», proporciona un marco sólido para fomentar el respeto a la diversidad y prevenir la discriminación.

La propuesta didáctica presentada en este trabajo en torno a la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* buscaba utilizar los textos periodísticos de Elvira Lindo para fomentar el respeto por el colectivo LGTBIQ+. A medida que se utiliza esa estrategia, no solo se aborda el planteamiento de la diversidad LGTBIQ+ en el aula, sino que también se alienta el pensamiento crítico del estudiantado. Este enfoque integral basado en la crítica feminista y las pedagogías queer, y que se identifica con las metodologías educativas activas, tiene el potencial de cambiar la perspectiva y el enfoque de las identidades atípicas en las actividades educativas.

Hemos visto que el *Real Decreto 217/2022* establece los «saberes básicos» necesarios para adquirir competencias específicas en materias como *Lengua castellana y Literatura*, divididos en bloques como «Comunicación» y «Educación literaria». En 4.º de ESO, los saberes de comunicación incluyen el análisis de géneros discursivos y los medios de comunicación, mientras que la educación literaria abarca la lectura de textos relevantes y contemporáneos, como los de Elvira Lindo. Por ello, la propuesta educativa se centra en tres artículos de Lindo que abordan temáticas LGTBIQ+. Además, el alumnado estudiará la historia del articulismo, el periodismo literario y crearán sus propios artículos de opinión, desarrollando competencias clave y específicas.

En definitiva, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa, es fundamental que desde el sistema educativo nos comprometamos a visibilizar y valorar la diversidad. Esto implica no solo cambios en los currículos de las asignaturas, sino también una formación continua y adecuada para el profesorado, así como un compromiso constante para erradicar los prejuicios y la discriminación en las aulas para conseguir que, de esta manera, el respeto se traslade al tejido social y así podamos construir una sociedad libre de discriminaciones y violencias LGTBIfóbicas.

### Referencias bibliográficas

- Alabadas online. «Deberían devolvernos la cortesía. Elvira Lindo en el Cap 23 de la Temporada 2 de Alabadas». Vídeo de YouTube, 11:50 min. Publicado el 9 de noviembre de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=5ZnCzaQdhG8&t=4s>
- AMAT, Andrea Francisco, AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, Arcia, MOLINER MIRAVET, Lidón. «Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria». *RIE* 36, núm. 1 (2018): 93-108.
- CASSANY, Daniel. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós, 2012.
- CAZORLA CASTELLÓN, Antonio. «Más allá de *Manolito Gafotas*: la narrativa de Elvira Lindo en los contenidos de Educación Literaria» (449-464). En *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas*, Natalia MUÑOZ MAYA (coord.), Dykinson, 2024.
- CAZORLA CASTELLÓN, Antonio. *Una mujer inconveniente. El compromiso feminista en la obra periodística de Elvira Lindo*. Almería: Edeal, 2022.
- COGAM. *LGTBIfobia en las aulas 2021/2022*. Madrid, 2023.
- DE LA TORRE DÍAZ, Javier. «Atención a la diversidad sexual. Criterios educativos». *Padres y Maestros*, núm. 372 (2017): 31-36.
- España, Ministerio de Educación, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*.
- España, Ministerio de Educación, *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*.
- España, Ministerio de Igualdad, *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*.

- GARCÍA-ALBI, Inés. *Nosotras que contamos: mujeres periodistas en España*. Barcelona: Plaza Janés, 2007.
- HERNÁNDEZ, Marcos, dir., *Nosotras que contamos: Josefina Carabias*, 2014. Instituto Andaluz de la Mujer. «Premio Meridiana 2018. Elvira Lindo». Vídeo de YouTube, 2:31 min. Publicado el 9 de noviembre de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=i8lSNxXZlDO>
- LINDO, Elvira. «Madrid, capital gay». *El País*. 5 de julio de 2009. [https://elpais.com/diario/2009/07/05/madrid/1246793056\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2009/07/05/madrid/1246793056_850215.html)
- LINDO, Elvira. «Nacer en un cuerpo equivocado». *El País*, 14 de febrero de 2021. <https://elpais.com/opinion/2021-02-13/nacer-en-un-cuerpo-equivocado.html>.
- LINDO, Elvira. «Señor Juez». *El País*. 29 de julio de 2007. [https://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185677848\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2007/07/29/domingo/1185677848_850215.html)
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. «Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares», Tesis doctoral, Universitat de València, 2016.
- MARRADES, M.<sup>a</sup> Isabel. «Feminismo, prensa y sociedad en España». *Revista de Sociología* núm. 9 (1978): 89-134.
- MENOYO DÍAZ, María del Pilar. «Los trabajos de investigación en Secundaria, un marco de actuación para la alfabetización STE(A)M en el marco de la LOMLOE». *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, núm. 66 (2012): 1-21.
- NAVAS OCAÑA, Isabel. *La literatura española y la crítica feminista*. Madrid: Fundamentos, 2009.
- NAVAS OCAÑA, Isabel. *Las TIC en la enseñanza de la Teoría de la Literatura*. Almería: Edeal, 2020.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Lidia Ana, SANTIAGO GARCÍA, José. «El papel de las familias en la construcción de la escuela inclusiva». *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 14 núm. 10 (2022): 10.15.
- PULECIO PULGARÍN, Jairo Mauricio. «Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación». *Via Iuris*, núm. 7. (2009): pp. 29-41.
- QUILES, M.<sup>a</sup> Carmen, PALMAR, Ítaca, ROSAL NADALES, María. *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor, 2015.
- RAMÍREZ, Stella, RODRÍGUEZ, Juan, BLOTTO, Bettina. «El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje». *Intercambios* 3 núm. 1 (2016): 71-78.
- REKALDE RODRÍGUEZ, Itziar, ALONSO OLEA, Josebe, ARANDIA LOROÑO, Maite, MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Isabel, ZARANDONA DE JUANES, Esther. «Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: reflexiones desde la práctica docente». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 7, núm. 3 (2014): 155-172.
- RUIZ REPULLO, Carmen. «Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros». *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas* 2, núm. 1 (2017): 166-191.
- SÁNCHEZ HUETE, Juan Carlos, RAIMUNDO YAEGASHI, Solange Franci, SÁNCHEZ GADEA, Andrea. «El derecho a una educación en valores».

*Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 46 (2022): 163-194.

SUÁREZ BRIONES, Beatriz. «La segunda ola feminista: teorías y críticas literarias feministas» (25-38). En *Escribir en femenino: poéticas y políticas*, Beatriz SUÁREZ BRIONES (Ed.), Icaria, 2020.

TORREGOSA, Juan-Francisco, GAONA, Carmen. «Antecedentes y perspectivas sobre el periodismo literario español durante el siglo XX». *Historia y comunicación social*, núm. 18 (2013): 789-798.

TRUJILLO BARBADILLO, Gracia. «Pedagogías queer» (413-420). En *Enciclopedia crítica del género*, Luis ALEGRE ZAHONERO, Eulalia PÉREZ SAHODEÑO y Nuria SÁNCHEZ MADRID (dir.), Arpa, 2023.

VALLEJO, César, dir. *Nosotrxs somos*, 2022.  
<https://www.rtve.es/play/videos/nosotrxs-somos/>.

VÁSQUEZ GONZÁLEZ, Bernardo, PLEGUEZUELOS SAAVEDRA, Claudia, MORA OLATE, María Loreto. «Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior». *Universidad y Sociedad* 9 núm. 2 (2017): 134-139.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **El poder del mito y los mitos del poder en la educación teatral: Gordon Craig como Hamlet.**

**The Power of Myth and the Myths of Power in Theatre Education: Gordon Craig as Hamlet**

**Alicia Elisa Blas Brunel**

*Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid  
Universidad Nacional de Educación a Distancia*

[ablas19@alumno.uned.es](mailto:ablas19@alumno.uned.es)

<https://orcid.org/0000-0002-0630-2005>

Fecha de recepción: 30/11/2024      Fecha de evaluación: 02/12/2024

Fecha de aceptación: 04/12/2024

### **Resumen:**

El siguiente artículo explora la influencia de los mitos literarios y las narrativas autobiográficas en el desarrollo de las estructuras de liderazgo y autoridad en la educación teatral. A través del análisis de la figura de Edward Gordon Craig y de su identificación con Hamlet, se desentraña cómo los arquetipos culturales construidos alrededor de ciertas personalidades históricas han moldeado las dinámicas de poder, exclusión y prestigio del teatro moderno.

La investigación destaca la necesidad de deconstruir la tradición heroica asociada a la figura masculina del director escénico como único autor del espectáculo, abriendo un espacio educativo más diverso, inclusivo y seguro. Para ello, el estudio se centra en reconocer y valorar contribuciones femeninas marginadas por el relato dominante. Al examinar bajo el prisma de las ecologías cognitivas y la mitocrítica la participación de Isadora Duncan, Edith Craig y Ellen Terry, entre otras, se propone una reevaluación de la historiografía teatral que incorpora la perspectiva de género y la crítica feminista como herramientas para la transformación educativa y artística.

El texto argumenta que la genealogía de las artes escénicas debe considerar la autoría social, la escenografía expandida y la creatividad actoral como constructoras de conocimiento. Resignificando con ello el teatro del siglo XXI, al alejarlo del culto al genio intelectual y el individualismo, y reconociendo la práctica estética colectiva y sus contextos como esenciales en la metodología y enseñanza de la creación artística.

"El poder del mito y los mitos del poder en la educación teatral: Edward Gordon Craig como Hamlet" invita a una reflexión crítica sobre los roles de género, la autoría y el poder en la educación y en el arte, proponiendo un enfoque pedagógico que amplía el canon teatral, desafía las jerarquías tradicionales y fomenta una práctica escénica verdaderamente representativa y enriquecedora para todas las personas involucradas.

**Palabras clave:** pedagogías feministas; ampliación del canon teatral; autoritarismo; misoginia; teatro británico; Edward Gordon Craig.

**Abstract:**

This article explores the influence of literary myths and autobiographical narratives on the development of leadership and authority structures in theatre education. Through the analysis of Edward Gordon Craig and his identification with Hamlet, it unravels how cultural archetypes constructed around certain historical personalities have shaped the dynamics of power, exclusion, and prestige in modern theatre.

The research highlights the need to deconstruct the heroic tradition associated with the male figure of the stage director as the sole author of the performance, opening a more diverse, inclusive, and safe educational space. To this end, the study focuses on recognizing and valuing the contributions of marginalized women by the dominant narrative. By examining the participation of Isadora Duncan, Edith Craig, and Ellen Terry, among others, through the lens of cognitive ecologies and myth criticism, it proposes a reevaluation of theatre historiography that incorporates gender perspective and feminist criticism as tools for educational and artistic transformation.

The text argues that the genealogy of the performing arts should consider social authorship, expanded scenography, and acting creativity as builders of knowledge. By re-signifying 21st-century theatre, it moves away from the cult of intellectual genius and individualism, recognizing collective aesthetic practice and its contexts as essential in the methodology and teaching of artistic creation.

"The Power of Myth and the Myths of Power in Theatre Education: Edward Gordon Craig as Hamlet" invites a critical reflection on gender roles, authorship, and power in education and art, proposing a pedagogical approach that broadens the theatrical canon, challenges traditional hierarchies, and fosters a truly representative and enriching scenic practice for all involved.

**Key words:** feminist pedagogies; expansion of the theatrical canon; authoritarianism; misogyny; British theatre; Edward Gordon Craig.

## 0. Introducción

La influencia de los mitos literarios y las narrativas autobiográficas en la educación teatral es un campo de estudio crucial para entender cómo se construyen y perpetúan las estructuras de poder, liderazgo y autoridad en el teatro contemporáneo. Este artículo se centra en la leyenda del escenógrafo, director y teórico teatral británico Edward Gordon Craig (1872-1966) y en su identificación con Hamlet, desentrañando cómo los arquetipos culturales construidos alrededor de ciertas personalidades históricas, apoyadas sobre el imaginario mítico asociado a determinados personajes literarios, han moldeado las dinámicas de exclusión y prestigio

en el teatro, influyendo en las prácticas y teorías pedagógicas que han llegado hasta nuestros días. A pesar de la importancia que tuvo esta área de trabajo para Craig, y al ascendente directo que sus ideas tuvieron en propuestas de laboratorios teatrales tan influyentes como los de Peter Brook, Jerzy Grotowski (Innes 1998, 206) o The Living Theatre (Bay-Cheng y Strahler Holzapfel 2010), hasta hace muy poco se ha prestado poca atención a esta faceta y a las conexiones que en ella pueden observarse entre autoría, estética y política. Sin embargo, la deconstrucción y cuestionamiento de la tradición heroica asociada al creador vanguardista son esenciales para abrir un debate que conduzca a un espacio educativo más diverso, inclusivo y seguro que supere la ideología carismática, la misoginia y el individualismo competitivo que siguen estando en la base de muchos planteamientos docentes contemporáneos.

El problema central identificado en esta investigación es la perpetuación de una genealogía teatral que privilegia el culto al genio individual, excluyendo las contribuciones colectivas, diversas e interconectadas, que han sido fundamentales para el desarrollo del teatro moderno. Esta narrativa dominante no solo marginaliza a figuras femeninas y no binarias, sino que también limita la comprensión de la encarnación actoral, la autoría social y la escenografía expandida como constructoras de conocimiento, poniendo todo el peso de la creatividad sobre los componentes intelectuales de la escenificación que priman las teorías sobre las prácticas y subvaloran la performatividad y materialización física. Esto lleva a una “imposibilidad” experiencial que paradójicamente puede ser “anti teatral” desde el punto de vista ontológico y filosófico.

Para desglosar estas aparentes contradicciones, este artículo aborda la actual crisis del sistema educativo, resaltando la desconexión entre muchas estudiantes y los paradigmas formativos que mantienen jerarquías y narrativas excluyentes, centrándose en su genealogía y origen. Mediante un análisis retrospectivo, se examina la figura del “super director” teatral definida gracias a la imagen de Hamlet, o “director shakesperiano” (Wilcock 2002), para evidenciar, además de su carácter de artista revolucionario (Payne 1987), tantas veces subrayado y celebrado, las formas autoritarias, la misoginia y las masculinidades tóxicas inherentes a dicho modelo y cómo acaban reflejadas en lo que Philippa Burt (2024) denomina el “profesor-dictador”.

A modo de conclusión, la investigación plantea una pedagogía alternativa inspirada en las contribuciones marginadas de Isadora Duncan, Edith Craig y Ellen Terry en la obra de Edward Gordon, que son presentadas como casos de estudio y guías desafiando el paradigma educativo dominante. Promoviendo un enfoque equitativo en el que, siguiendo a Kathryn Mederos Syssoyeva y Scott Proudfti en *Women, Collective Creation, and Devised Performance. The Rise of Women Theatre Artists in the Twentieth and Twenty-First Centuries* (2016), la creación colectiva es vista como fundamental para la evolución del teatro moderno y las mujeres centrales para el surgimiento y desarrollo de la creación teatral colaborativa, además de reivindicar esos trabajos marginados, se da nueva luz a aspectos de la obra de personajes hegemónicos, como por

ejemplo el interés sostenido en la formación y sus implicaciones políticas en el caso de Craig, despreciados o subvalorados por los prejuicios de los analistas posteriores. Una propuesta que, por tanto, se nutre de la crítica feminista y los estudios de género, considerándolos esenciales para la transformación de la educación y las artes escénicas, pero también de la mitocrítica aplicada por Nina Auerbach (1982) al análisis de la feminidad victoriana, del estudio de la tragedia griega centrada en su dimensión performativa asociada a la identidad moderna de Olga Taxidou (2004) y de las metáforas mitológicas utilizadas por Massimo Recacalti (2016) en su juicio psicoanalítico a la escuela neoliberal.

### **Metodología**

La principal estrategia de investigación utilizada para desarrollar la tesis de partida de este texto es la del llamado conocimiento situado (Haraway 1997), desde una aproximación, fundamentalmente cualitativa y centrada en la práctica escénica, es decir, vinculada con cuestiones que, usando las palabras de Taxidou (2008) tengan en cuenta los problemas de “la encarnación, la representación, la recepción y la performatividad”, y ligue, gracias a las aportaciones sobre la mente extendida y la cognición distribuida hechas por las ecologías cognitivas a la historia del teatro (Tribble 2016; Paavolainen 2012; Ambrose 2019; Murphy 2020), la contextualización histórica, psicoanalítica y mitocrítica con el estudio de la práctica escénica de la época victoriana y eduardiana en Gran Bretaña, y sus implicaciones éticas, estéticas e ideológicas en la definición del sistema de estrellas (o *star system*) artístico y en la construcción de la identidad moderna y posmoderna occidental.

En la línea de los estudios teatrales y culturales que se desarrollan desde el posestructuralismo y el posmodernismo en el ámbito anglosajón desde hace años, hemos conectado gracias a las perspectivas aportadas por la deconstrucción feminista y a las posibilidades tecnológicas de la sociedad de la información y la comunicación, dos grandes vías de investigación ya abiertas con una reinterpretación metodológica centrada en el presente de la pedagogía teatral: la de la genealogía o historia de la puesta en escena ligada al personaje de Hamlet “como director de escena”, y la de la llamada *herstory*, o “historia de las mujeres”, rescatando, reevaluando y redimensionando las aportaciones de los entornos o contextos relacionales femeninos (Martinengo y Giraud 2010) en la construcción del canon moderno y como su ignorancia ha influido en los procesos, metodologías y jerarquías planteados en escenarios, aulas y salas de ensayos. Para ello, se ha revisado la amplia documentación existente sobre ambas temáticas, para después cruzar datos y obtener conclusiones aplicables a la escena actual, utilizando como hilo narrativo las múltiples conexiones argumentales, metafóricas y simbólicas entre *Hamlet* de Shakespeare y la familia Terry-Craig.

## **1. Hamlet y la genealogía mítica del director de escena contemporáneo: *el director shakespeareano***

Según Harold Bloom, “Después de Jesús, Hamlet es la figura más citada en la conciencia occidental; nadie le reza, pero tampoco nadie lo rehúye mucho tiempo” (Bloom 2002, 18). Aquí no solo no la rehuiremos, sino que afirmamos que la posición predominante de este texto literario-dramático en el imaginario colectivo explica mucho de la noción de teatro en Occidente y constituye una parte fundamental de su institución simbólica (Castoriadis 2003). Es más, podría decirse que *Hamlet*, sus personajes, su argumento y las múltiples interpretaciones que de los mismos se han hecho, y siguen haciendo, han sido utilizados para justificar determinados discursos y, a la postre, para hacer pedagogía de un tipo de arte escénico que, a fuerza de repetirse, se presenta como único, naturalizado e invisible.

Como dice Donna Haraway (1997), cuando el conocimiento se pretende totalizado e insituable, es presentado como irresponsable. Por eso, como en tantas otras expresiones estéticas, la pedagogía debe tener en cuenta que las artes escénicas son el reflejo de las condiciones materiales e ideológicas de su época, pero que también pueden ejercer un papel prefigurador, como promotoras de cambios sociales y mentalidades. Muchas reflexiones sobre la escenificación y el espacio escénico empiezan o terminan en la célebre cuarta pared, esa pared invisible e imaginaria que separa y conecta realidad y ficción. Aquí queremos ir un poco más allá, para hablar de lo que podría considerarse un verdadero “techo de cristal” que pretendemos quebrar: una quinta fachada en la que se reflejan muchas de nuestras carencias, como individuos, como sociedad y como profesionales, y gracias a la cual, desde el mítico origen del teatro occidental en la antigua Grecia, las mujeres han estado excluidas (Fraisie 1991).

Por ello, resulta difícil desligar el desarrollo y planteamiento de las distintas partes en las que se estructura este trabajo de la práctica propia de cualquier diseñadora, profesora, estudiante o directora de escena. Al resultar inevitable, esa situación debe ocupar una posición consciente en el acercamiento a la genealogía de la profesión y desde esa perspectiva revisar los modelos que se han seguido, y sobre todo los que no se han seguido, durante los procesos de formación, y cómo se siguen compartiendo, o no, con el alumnado actual. El objetivo principal de este trabajo es analizar las ausencias que configuran nuestra cultura teatral como elementos estructurales, ampliar el canon de referencia y sentar las bases de una metodología de aprendizaje en la que la colaboración y el desarrollo de la creatividad conjunta, característica de la especificidad teatral y propia de las prácticas y teorías feministas, sean puestas en valor y no presentadas como un mal menor repleto de peligros, sentimientos de fracaso y desilusiones.

En el núcleo principal de este estudio está, por tanto, el poder como una consideración central: la lucha por el poder y el control en el teatro y en la sociedad. Su uso, abuso o ausencia en el arte, ser o no ser, estar o no estar... Como decía Mike Wilcock en su libro *Hamlet: The Shakespearean Director* (2002, 10), “la cuestión de la autoridad (¿Quién gobierna, cómo y por qué?) está en el corazón de la obra de Shakespeare”, pero también puede decirse que forma parte del debate sobre la evolución

de la especialidad de la dirección de escena y que es el centro de esta tesis sobre pedagogía teatral, donde, sobre todo, insistiremos, siguiendo la estela abierta por Kathryn Mederos Syssoyeva (2016), en la relación entre género y colaboración, autoridad, autoría y atribución.

Por eso aquí no vamos a limitarnos a exponer la conexión que ya trazara Wilcock (2002: 2-3) a finales del siglo pasado entre culturas imperialistas enfrentadas, Francia, Alemania, Rusia y Gran Bretaña, y la aparición del director de escena como un poder hegemónico dentro del teatro europeo, ilustrada por la figura aristocrática a la que a menudo se atribuye el mérito de ser el primer director de teatro: el duque Jorge II de Saxe-Meiningen. Ya el célebre artículo de John Osborne (1975, 41) sobre cómo “el autoritarismo político del Segundo Imperio Alemán se transformó en un autoritarismo cultural” puso en evidencia lo que Wilcock denomina la atmósfera agresiva y depredadora del contexto histórico y geográfico en el que surge la dirección de escena en su sentido contemporáneo. Aquí vamos a centrarnos en la extrema misoginia y en la relación con la mentalidad colonial de ese príncipe rebelde, cuestionando para la actualidad ese modelo que, en palabras de Marowitz en su *Prospero's Staff* (1986), es el de un “colonizador obsesionado consigo mismo” pues el “impulso subyacente y el objetivo primordial de todas estas búsquedas sigue siendo la conquista” (Wilcock, 2002: 4) y en la paradoja implícita de poner el escenario y no el texto en el centro de la creación teatral y al mismo tiempo invisibilizar su carácter colectivo que hace ese nuevo “arte del teatro” del director como autor único “un imposible” (Taxidou 2021) en el mejor de los casos, y en el peor, el resultado de la acción propia de un usurpador, del rey teatral que como el cuco empuja a otros fuera de su nido para quedárselo (Wilcock, 2002:10).

Hamlet se constituye así en un peculiar tipo de héroe: un héroe-villano, que no es sino un “villano-como dramaturgo, que escribe con la vida de otros como si fuera con palabras” (Bloom, 2002: 418). Es decir, un creador escénico abusivo, egocéntrico y narcisista en el arte y un sociópata, manipulador emocional pasivo-agresivo y maltratador en la vida. Su papel central en la definición de lo que Bloom denominaba la *conciencia occidental* dice mucho de nuestra cultura, pero no es nada bueno, pues a pesar de todo lo dicho anteriormente y de que, como afirmó Oscar Wilde (2019, 147), “en lugar de tratar de ser el héroe de su propia historia, busca ser el espectador de su propia tragedia”, Hamlet sigue ejerciendo una atracción reverencial para muchas lectoras y lectores actuales, como lo hizo para los considerados grandes padres del teatro moderno y contemporáneo, de Meyerhold, Brecht o Barrault (Wilcock, 2002) a Brook, Wilson o Lepage (Lavander 2001). Porque precisamente la paternidad<sup>1</sup>, o

---

<sup>1</sup> Cuando Craig inauguró su propia *Escuela para el Arte del Teatro* en febrero de 1913 en el Arena Goldoni de Florencia, aunque según sus propias palabras su objetivo era “infundir la vida de la imaginación en cada arte y artesanía relacionada con el escenario”, es en la obediencia, la disciplina y la autoridad donde pone el foco, usando la estructura de la familia patriarcal más estricta como modelo del grupo de artistas masculinos que quería constituir (Burt 2024): “Creo que toda la idea se resume en la palabra *familia*. Oímos de hijos e hijas que son obedientes a su padre. Hay quien dice que en esa obediencia reside

mejor dicho “la ley del padre” (Kozicki 2004, 105-106) está en el centro de ese culto, aunque sea un padre fantasma y vampiro<sup>2</sup>. Un padre ausente, espectral y monstruoso que acabará siendo el de todas aquellas personas que estudiamos dirección de escena tomándolo como modelo. Y que, como en el *Génesis*, empieza con una falta. Una *falta* entendida como pecado, pero sobre todo como ausencia: la de una experiencia femenina del mundo que el análisis, como parte de una ecología cognitiva olvidada, de las propuestas pedagógicas fallidas de Edward Gordon Craig nos ayuda a resituar, colocando ese vacío como elemento identitario, definidor de una especificidad que nos tocará reconstruir, pero antes entender y analizar. Algo que, empleando un término habitual entre los estudiantes actuales, puede resultar muy *controversial*, pues nos obliga a cuestionar, o al menos a analizar con detalle y espíritu crítico, ciertos conceptos y definiciones habitualmente aceptados en el llamado arte del teatro como pueden ser la unidad de la puesta en escena, la libertad creativa, el laboratorio teatral o la vanguardia artística, término tan deudor del lenguaje militar, que al igual que todos ellos se entrelazan con una cada vez más sangrante ausencia de mujeres y de personas no binarias como referencia en nuestros programas, manuales y libros de texto. Degradando con ello, como señalaría Suely Rolnik (2019), no solo nuestra experiencia del mundo sino impidiendo una experimentación artística verdaderamente encarnada más allá de las palabras y las teorías.

Por eso para Edward Gordon Craig, Hamlet fue eso y mucho más: fue un héroe revolucionario, un verdadero Mesías, un santo con licencia para matar (Payne 1987, 316) gracias al cual depurar todo lo que era inservible y corrupto en el teatro del porvenir. Puesto que ese futuro ha llegado y es nuestro presente, el estudio de *La trágica historia de Hamlet, príncipe de Dinamarca* puede analizarse como reflejo y espejo deformado de la actual profesión teatral y del rol y funciones asociadas al moderno director convertido muchas veces en maestro asesino y finalmente suicida, con todos los cadáveres y espectros que en su trayecto ha dejado.

## **2. Edward Gordon Craig como Hamlet: el arte del teatro y la virilidad vampírica**

Los escritos de Edward Gordon Craig (1872-1966) conforman uno de los cuerpos teóricos más influyentes de la pedagogía teatral del siglo XX; señalándose con frecuencia su libro *El arte del teatro* (1905-6) como el punto de inflexión que inaugura la idea moderna de *arte escénico* frente al *arte dramático* del XIX (Sánchez 2008). Incluso puede decirse que la

---

la fortaleza de una nación. Sin duda es natural, hermoso y saludable. Dos cosas son necesarias: que el padre conozca todo sobre la casa, y que los hijos no pretendan saberlo todo hasta que llegue su turno de ser padre, y que las hijas aprendan a despreciar a los gatos. Bien, entonces.” (Craig 2011, 290)

<sup>2</sup> La forma en la que traza el relato de su propia vida recuerda la estructura de la novela gótica propia de la época. Incluso el título y planteamiento que da a la biografía con la que rendirá tributo a su madre al mismo tiempo que negaba la versión contada por ella misma, parece el desarrollo del tema victoriano del doble: *Ellen Terry and Her Secret Self* (1931). Idéntico procedimiento de desdoble-negación-apropiación había realizado en el libro que escribió el año anterior sobre su admirado mentor Henry Irving.

categoría arte dramático, alcanzará su cenit, y consecuente inicio de decadencia y muerte, con el tándem Stanislavski-Chejov a finales del XIX. Justo en ese momento nace el protagonista de nuestro relato, que estará toda su vida ligado a un fantasma, que, como el de Shakespeare, reclamará venganza contra la acción cómplice de una mujer, para finalmente, convertirse el mismo en uno. En un fantasma vampiro que supuestamente homenajeó a sus progenitores, principales influencias y colaboradoras, negándolas, ocultándolas y apropiándose de su trabajo e ideas, aniquilando su verdadero recuerdo al mismo tiempo que inmortalizaba su supuesta odisea (Auerbach 1995). Unas acciones en las que las estructuras patriarcales que han sustentado la crítica e historia teatral durante años colaboraron, dando más crédito a las afirmaciones de un amante despechado, un hermano celoso y un hijo dolido, que a los escritos y acciones de unas mujeres que en su época contaron con gran relevancia y prestigio como profesionales y potentes iconos culturales<sup>3</sup>.

Edward Henry Gordon Craig fue hijo ilegítimo de Ellen Terry, una de las actrices-productoras más famosa de su época, y del arquitecto esteticista Edward Godwin. Hermano menor de la también actriz, escenógrafa, diseñadora de vestuario, directora de escena y activa luchadora sufragista lesbiana, Edith Craig, conocida y respetada en vida como impulsora de varios de los influyentes teatros del arte que inspiraron el intenso debate que se abrió en Gran Bretaña alrededor de 1920 sobre el papel de las artes en la educación (Cockin 2017), pero cuya obra fue casi olvidada por la historiografía teatral tras su muerte hasta tiempos muy recientes, y amante de Isadora Duncan, bailarina y coreógrafa estadounidense, considerada por muchos como la creadora de la danza contemporánea y como Craig ferviente impulsora del helenismo modernista (Taxidou 2017). De esa tormentosa relación no solo fue fruto una hija trágicamente ahogada en el Sena y una intensa reflexión sobre el papel del movimiento en el arte del teatro que puede considerarse uno de los orígenes del ambiguo pero célebre concepto de la supermarioneta, sino que gracias a la labor de mediación y traducción que llevó a cabo con Stanislavski, Gordon Craig pudo poner en escena su versión de *Hamlet* en

---

<sup>3</sup> Como he expuesto en anteriores trabajos (Blas 2013, 2011, 2009), podría decirse que al igual que en la puesta en escena Craig-Stanislavski de Moscú, *un fino hilo de oro unía a Hamlet con la reina Gertrudis*. Lo que, además de una obvia referencia a la súpermarioneta, parece una clara, aunque posiblemente inconsciente metáfora de su *dependencia*, de todo tipo, pero fundamentalmente *económica* de las mujeres. No sólo su madre financió y apoyó con su prestigio y presencia la mayor parte de sus experimentos escénicos y mantuvo con la ayuda de Edith a su nutrida prole de hijos, sino que el resto de proyectos que desarrolló se llevaron a cabo gracias a las gestiones y mediaciones realizadas por distintas compañeras sentimentales: el *Hamlet* de Moscú de 1912, el proyecto para Eleonora Duse, e incluso su malogrado teatro de Dresde por Isadora Duncan, la escuela de teatro en el Arena Goldoni de Florencia salió adelante como consecuencia de las gestiones realizadas por Elena Meo con el magnate filántropo Lord Howard de Walden y la revista *The Mask* por la dirección oculta, trabajo y dedicación de Dorothy Nevile Lees. Hechos que no solo parecieron pasar desapercibidos a Craig cuando realizaba sus alegatos misóginos, sino que han sido olvidados hasta muy recientemente por la historia del teatro. Afortunadamente en los últimos tiempos numerosas publicaciones e investigaciones doctorales, incluyendo la mía en curso, intentan cubrir el injusto vacío.

Moscú (1909-1912), protagonizada como Gertrudis por Olga Knipper, la viuda de Chejov, y considerada aún hoy en día una de las producciones teatrales más influyentes de la historia (Senelick 1982). Pero mucho antes de esa puesta en escena, que llevó más de tres años de trabajo y miles de bocetos y maquetas en los que plasmó su personal concepción de la obra, el famoso actor y director del Lyceum Theatre, Henry Irving ya le había dedicado un libro «Al joven Hamlet». Tanto en sus diarios íntimos como en sus publicaciones abiertas habló repetidamente de su identificación con el personaje, y si en algo están de acuerdo los estudiosos es en las grandes dificultades que siempre tuvo para “separar sus pensamientos públicos y privados” (Payne 1987, 211).

El triángulo edípico que marcó la infancia de Craig estaba constituido por personas reales, muy conocidas en los medios artísticos de su época - el antes mencionado Irving<sup>4</sup>, primer actor al que fue concedido el título de caballero, que ejerció como mentor y padrastro extraoficial, su madre y su padre biológico-, pero funcionó para él como las personificaciones de conceptos abstractos mediante los cuales ligaba místicamente su propio destino al del teatro: “Hamlet soy yo” conectaba con “Hamlet es la historia del teatro” (Grande Rosales 1997, 283) y desde una gran parcialidad y su propia subjetividad construyó con sus palabras lo que terminó siendo un verdadero monumento a sí mismo que perduraría más que su verdadero gran enemigo, *el Teatro de su época*, como verdadero rival por el amor de su madre (Auerbach 1989).

Las raíces de su obsesión con el príncipe de Dinamarca se hundían en su niñez y derivaron en una íntima asociación que no le evitó convertirse en el espectro del padre ausente que perseguiría a sus hijos, tanto biológicos como espirituales (Blas Brunel 2011). Por eso quiero empezar este paseo con Hamlet como empieza la obra de Shakespeare, junto a ese primer personaje, el del padre fantasma, deambulando alrededor de la muralla del Elsinor que es esa profesión teatral que tan fuerte hedor a podrido tantas veces emite.

---

<sup>4</sup> Los modelos masculinos de Craig no podían ser más terroríficos: un padre biológico que le abandonó a la edad de 3 años y no vuelve a ver más, un primer padre sustituto violento y maltratador, y un segundo padre y mentor distante, misterioso y autoritario, que tiene a Napoleón como modelo y sirve a su secretario personal de inspiración para la creación del personaje de Drácula. Bram Stoker fue stage-manager del Lyceum Theatre de 1879 a 1903, y numerosos estudios críticos de la novela afirman que Henry Irving fue su principal fuente de inspiración para el conde vampiro. Sus exigencias como el director del Lyceum eran tan altas de que cuando Stoker murió se dijo que fue de agotamiento porque para su jefe su dedicación nunca era suficiente. Aunque el único comentario de Irving ante la exitosa novela publicada en 1897 fue “Espantosa” (Farson, 1975), la relación con la familia Irving-Terry-Craig son numerosas y bien documentadas (Cockin 1998, 2016; Wynne 2011). Leyendo entre líneas *Drácula* puede ser interpretada como un desafío al principio de autoridad que representaba y ejercía Irving, al mostrar la oposición entre la familia nuclear burguesa y las formaciones sociales alternativas con la que de alguna manera se identificarán Edward Gordon, y, sobre todo, Edy Craig. *Drácula* podría leerse en términos edípicos como una *novela familiar* freudiana en la que aparece la imagen de la extraña anti-familia victoriana constituida por Henry Irving, Ellen Terry y sus hijos, observada por Stoker en el Lyceum. Quizás no sea casual que fuera Edy Craig, quien estrenara su versión teatral en el papel de Mina.

La idea moderna de *espacio escénico*, y de alguna forma la profesión del *director de escena*, en masculino singular, se han edificado en gran medida sobre esa figura fundacional encarnación del héroe mesiánico, emblema y metáfora del creador-demiurgo que podemos ver como antecedente del individuo neoliberal que llena nuestras aulas y redes sociales. Una asociación que además de metafórica, fue literal y que le llevó a verse a sí mismo como la *culminación de la historia del teatro*, y a considerar su persona como el punto focal del *futuro de las artes escénicas*.

Desde ese futuro que es nuestro presente, el desarrollo de esta investigación ha partido del trauma que supone la falta de referencias femeninas, un aspecto en principio histórico y en cierta forma lejano por ubicarse en el contexto anglosajón, pero ha acabado aterrizando en el presente y en el territorio, al relacionarse con el debate sobre la especificidad, sentido y definición del arte y de sus enseñanzas hoy. Del "Gran Arte" y del "pequeño arte", o *aplicado*, y por tanto del papel del diseño, de la artesanía y la interpretación en las ideas de autoría y autoridad en las artes escénicas. Y de como todo ello conecta con unas metodologías de trabajo y de aprendizaje que tienen una correspondencia directa con estructuras patriarcales en las que la palabra y los conceptos abstractos de la dirección de escena y la dramaturgia son asumidos como los principales productores de conocimiento y únicos verdaderos *creadores* del espectáculo.

Wilcock (2002, 11) explicaba el uso del término *Hamlet director* a lo largo del estudio antes citado porque

(con la excepción de la figura paterna, Stanislavski) todos los directores comparten ciertas características clave, a saber: (a) una obsesión edípica y, por lo tanto, un comportamiento rebelde (b) un éxtasis masculino con Marte, el dios de la guerra (c) un deseo abrumador de crear poder a través del teatro: un intento de redefinir tanto a uno mismo como a los demás a través de la reescritura dramática de los textos: un deseo subyacente de ser rey en y a través del teatro

pero no subrayaba la conexión entre la misoginia, la apropiación del trabajo de las mujeres y esa *obsesión edípica*, como sí harán las lecturas de la tragedia griega que desde el feminismo plantea la también especialista en la obra de Gordon Craig, Olga Taxidou, en su interesante estudio *Tragedy, Modernity and Mourning* (2004).

La ausencia de su padre biológico continuó para los hermanos Craig con la de su apellido. Esto marcó su definición identitaria, su peculiar carácter como *fuera del sistema*, y, lo que es más importante para el caso que nos ocupa, la forma poco convencional con que entendieron el trabajo, la política y la pedagogía escénica. Hasta que ambos tomaran, ya adultos, el nombre artístico de la mayor -Craig-, Edith y Edward tuvieron a lo largo de su infancia diversos apellidos, pero nunca el de su verdadero progenitor, Godwin. Sí, su nombre de pila: Edward. Mientras para Edith la ausencia de figura paterna y su excéntrica educación le facilitaron situarse más allá de los límites de género de su época, para crear una comunidad utópica de

mujeres libres sin hombres, en Gordon Craig, el recuerdo idealizado del padre que le abandonó se convirtió en el guía espiritual de sus innovaciones teatrales, convertido en un recuerdo espectral, paradójicamente omnipresente. Y como Hamlet, a partir de él quiso restituir al orden patriarcal el caos generado por las actuaciones femeninas: “restablecer la época del rey muerto” (Pérez Gallego 2006, 26). Al igual que en la obra de Shakespeare, identifica “el cuerpo del rey y el cuerpo del estado” (Cerezo 2017, 235). Es decir, el sentido último de la autoridad y el prestigio.

Según la escritora Judith Herman (Herman 2004, 18), profesora de psiquiatría clínica en la Facultad de Medicina de Harvard y especializada en la comprensión del trauma y sus víctimas, en psicología se conoce bien “el momento privilegiado en que las ideas, sentimientos y recuerdos reprimidos salen a la superficie de la conciencia. Esos momentos ocurren tanto en la historia de las sociedades como de los individuos”, ya que, si no se hace en forma de una narración explícita, se produce a través de síntomas. El psicoanalista italiano Massimo Recalcati (2016), utiliza el concepto de “complejo” -de Edipo, de Narciso y de Telémaco- para hablar de la actual crisis del discurso educativo y definir diferentes modelos de enseñanza que bien podrían aplicarse a la historia de los de las artes escénicas, aunque él se ocupaba de algo más extenso. El caso de Gordon Craig ilustraría a la perfección las tres propuestas de esa *escuela mitológica*, subrayando los peligros de una visión patriarcal del psicoanálisis freudiano que impediría “mirar a través de los ojos del Shakespeare” (Wilcock 2002, 11) y encontrar a la Ofelia, la Eco y la Penélope que están al otro lado del mito. Mediante las herramientas aportadas por el análisis mitocrítico este artículo inicia un viaje al origen mítico de una profesión en cuyo tránsito de lo particular y concreto de una trayectoria vital a lo más general y universal de lo pedagógico, hacer una *re-situación global* del papel ético y social de las enseñanzas artísticas.

Los mitos literarios, al ser relatos tradicionales cargados de arquetipos y símbolos culturales, influyen en la percepción y representación de figuras históricas y contemporáneas en el teatro. Las narrativas autobiográficas, por su parte, permiten a las personas construir una identidad pública que puede moldear la percepción de su contribución al arte. Como ya lo hiciera su madre antes<sup>5</sup>, Edward Gordon fue un maestro

---

<sup>5</sup> Encarnación de la *perfecta*, y contradictoria al mismo tiempo, *mujer victoriana*, una de las actrices más queridas, admiradas y mejor pagadas de su tiempo, a la que Oscar Wilde denominó con notables connotaciones marianas *nuestra señora del Lyceum*, nunca cumplió los estrictos códigos morales de la época y destacó por su rebeldía. Ellen Terry salvó los estereotipos encarnando con sencillez, encanto y naturalidad todos ellos, con un magistral dominio de su imagen y de la proyección de esta a través de la identificación con personajes shakesperianos y el uso de la moda y el arte. Uno tras otro, o en simultaneidad, encontró un papel adecuado para cada uno de sus momentos vitales: la niña desvalida, la mujer caída, la matriarca respetada... Nunca la esposa. Cuando nacieron Edith y Edward Gordon Craig, estaba unida oficialmente con su primer marido, el pintor prerrafaelita George Frederick Watts, con el que se había casado antes de cumplir los 17 años teniendo él 46, por lo que, aunque se separaron de manera efectiva y relativamente amistosa tras solo 10 meses de matrimonio, no pudo casarse con el que fue su pareja y padre de sus

en la elaboración de esas narrativas que en el contexto teatral podían reforzar o desafiar las dinámicas de exclusión y prestigio de una sociedad tan aparentemente estricta como la tardo victoriana. Harry Payne (1987) en su extenso artículo biográfico ya citado, “Edward Gordon Craig: The Revolutionary of the Theatre as Hamlet”, plantea las conexiones entre el papel revolucionario del ese nuevo “artista del teatro” y la exclusión de las mujeres de la escena, dándole un papel protagonista al “drama privado, centrado sobre todo en su madre Ellen Terry y, en menor medida, en su maestro Henry Irving” (Payne 1987, 308), que liga la voluntad de Craig de derrocar el orden establecido con la obra de Shakespeare, pero no lo pone en la base de su poética teatral como queremos hacer aquí.

Con el recuerdo de Godwin nunca enfrentado de manera lo suficientemente consciente como para transformarlo en un verdadero ancestro (Gayle 1998), Gordon Craig invocó el espíritu de una masculinidad sublimada a través de la arquitectura como símbolo y el esteticismo megalómano vaciado de todo contenido mundano. La realidad de los hechos era lo que menos le interesaba, pues habría supuesto encarar, entre otras cosas, que, como cuenta Nina Auerbach (1989), tras su separación sus padres lucharon por la custodia de su hermana mayor, pero que ninguno tuvo demasiado interés por hacerse cargo de él. Por ello, a diferencia de lo que hace con Irving y Terry, a los que dedica sendos libros para contradecirlos - *Henry Irving* (Craig 1930) y *Ellen Terry and Her Secret Self* (Craig 1931)-, nunca ofrece una biografía de Godwin, aunque, como el fantasma del padre de Hamlet, para él representará el tema de la venganza que acabará por constituirse en el principal motor de toda esa gran obra que será su propia vida.

Todas sus manifestaciones encumbrarán la figura de su padre y su labor artística, desde la dimensión idealizada propia de una fantasmagoría política y estética que seguía fielmente el patrón de la *novela familiar* del neurótico desarrollado por Freud. Con las clásicas fantasías de rescate basadas en el ansia de ser importante para sus progenitores y el sueño de redimirles por medio de una intervención heroica (Freud 1997). Así, asume su legado reimprimiendo en su revista *The Mask* los escritos de su padre sobre Shakespeare, o continua su interés por lo oriental y por la historia; pero también, repitiendo su papel como padre irresponsable y ausente y como artista más interesado por la teoría que por la práctica y sus problemáticas cotidianidades. Su reivindicación nunca afirmó el ideario artístico de Godwin -cuyas detallistas puestas en escena basadas en la precisión histórica propia de un arqueólogo estaban muy alejadas de la estética del despojamiento abstracto de Craig-, ni su verdadero papel en su biografía -que siempre esquivó-, sino su rol social como precursor profético,

---

hijos, Edward Godwin. Su principal biógrafa, Nina Auerbach, (1998) apunta que posiblemente Ellen Terry nunca se habría casado con Godwin aunque hubiera estado soltera, porque el matrimonio “no estaba en sus planes”. Tuvo numerosas relaciones sentimentales a lo largo de su vida y se casó dos veces más, con el actor y periodista Charles Wardell (Kelly) en 1877 y con James Carew, un actor 25 años más joven que ella, en 1907, pero nunca contrajo matrimonio con Godwin o con Irving, sus parejas más importantes.

como artista total, incomprendido y plagiado. Y lo que era más significativo para él: aislado de todos, además de traicionado por aquella a la que amó y podía haberlo redimido, Ellen Terry. En su caso, sustituida por Isadora Duncan, que como Gertrudis tampoco hizo el duelo que el fin de su relación habría merecido, ya que su ambición profesional estaba por encima de su amor marital. Al santificar la memoria de su progenitor, Craig más que homenajear a una persona real reacciona contra la competencia y la amenaza que representaban la exitosa Ellen Terry y la mágica Edith, primero, y después todas las mujeres de la escena. Ante la traición, al joven príncipe solo le quedaba la venganza y la autoinmolación sacrificial propia de un mesías en búsqueda de la purificación de un arte convertido para él en un sustituto de la religión y de la vida.

### **3. Conclusiones: pedagogías del presente para un *arte del teatro del futuro*.**

Decía en los años 30 del pasado siglo Bernard Shaw, recogido por Julie Holledge (1981), que “Gordon Craig se había convertido en el productor (director) más famoso de Europa no produciendo nunca nada, mientras Edith Craig seguía siendo la más oscura a fuerza de producirlo todo”. Puede que al alumnado actual en principio no les suenen mucho ninguno de los dos nombres, pero al finalizar cualquier primer curso de escenografía, dirección de escena o interpretación de las principales escuelas de artes escénicas del mundo, el primero resultará tan familiar como *gran innovador del teatro del siglo XX*, como oscura la vida y obra de la segunda. El que en su época fuera sobre todo célebre por ser el hijo de su madre, sus polémicas declaraciones y vida desordenada, hoy es estudiado y recordado por sus teorías sobre la *supermarioneta*, el *arte del teatro* y el famoso dispositivo de pantallas móviles que diseñó sin mucho éxito práctico para la antes mencionada escenificación de *Hamlet* para el Teatro del Arte de Moscú. A pesar del polémico fracaso de proyectos como ese y de que fueron contadas las ocasiones en las que en su larguísima vida volvió a subir a un escenario, sigue siendo presentado como el genio adelantado a su tiempo que él mismo se encargó de difundir, mostrando la desigual recepción del trabajo de dos personas que procedentes del mismo contexto histórico, social y cultural tenían distinta identidad de género y orientación sexual. Por tanto, es importante remarcar que, a diferencia de la imagen que proyectó a través de sus numerosos escritos y que ha llegado hasta nuestros días como modelo metodológico, Gordon Craig nunca estuvo solo y, mucho menos, fue autosuficiente. A pesar de la constatada misoginia que se convirtió en el centro de su poética teatral y de su didáctica - reiteró en numerosas ocasiones la necesidad de expulsar a las mujeres de la escena porque solo ellas son responsables de la degeneración del *viril drama* y dedicó, tanto en sus publicaciones periódicas como en sus libros, numerosos apartados a la lucha en contra del sufragio universal -, una constelación de personajes mayoritariamente femeninos colaboraron activamente en la generación, desarrollo y difusión de sus revolucionarias ideas sobre el arte del teatro y fueron esenciales en la materialización de sus muy escasas puestas en práctica. La obra y vida de

Edward Gordon Craig no se puede entender sin el trabajo de su madre, Ellen Terry, su hermana, Edith Craig, o de sus parejas sentimentales como la bailarina Isadora Duncan, la escritora Dorothy Nevile Lees o la productora Elena Meo, así como de tantas otras mujeres artistas, intelectuales y políticas con las que mantuvo contacto como Eleonora Duse, Florence Farr, Elizabeth Robins, Beatrice Webb, Ananda Coomaraswamy, Catharina Elisabeth Voûte, Olga Knipper, Emmeline Pankhurst o Pamela Colman Smith, por solo citar solo unas cuantas. Aunque él y tantos otros después se negaran a reconocerlo explícitamente y prefiriera hablar críticamente de un futuro hipotético, sus intenciones, reflexiones teóricas y experimentaciones prácticas fueron el germen de los planteamientos más innovadores desarrollados por él. La investigación doctoral de la que este artículo es solo una breve introducción sacará a la luz las aportaciones pedagógicas de esas mujeres como parte de una ecología cognitiva global, destacando con ello no solo sus interesantes carreras y fascinantes vidas sino la importancia la creatividad conjunta en las artes escénicas. Como expone Roberta Gandolfi en *La prima regista. Edith Craig, fra rivoluzione della scena e cultura delle donne* (2003), si perdemos de vista la influencia de trayectorias como por ejemplo la de Edith Craig, se reduce significativamente la historia de la cultura considerada no tanto como historia de las ideas, sino como historia de las prácticas. Y con ello se deja sin cuestionar el relato hegemónico, monolítico y lineal que habla, literalmente, de los *Padres Fundadores del Teatro del siglo XX*, olvidando por completo como las mujeres influyeron en “los paradigmas modeladores y narrativos, para ampliarlos y devolver una visión compleja, que también incluya la perspectiva de género en la historia” (Gandolfi 2003, 17). Al excluir del imaginario del gran teatro a compañeras, madres y hermanas, perdemos, además de modelos de referencia más diversos, pautas de producción artística más adecuadas para tiempos de crisis ecológica y cambios de paradigma epistemológico como los actuales. Por ello, aunque lo ideal sería evitar considerar la producción cultural femenina al margen de la de los seres humanos y quizás en un futuro no muy lejano se consiga una paridad, recuperar su presencia activa y fundacional en, por ejemplo, el origen del teatro moderno puede ayudar a desarrollar nuevos acercamientos. No es tan difícil. Es cuestión de, como decía Marì Martinengo (2010, 19) “(desplazar) la atención del personaje, del acontecimiento y de la fecha al proceso que preparó el personaje, el acontecimiento o la fecha, (y) entonces aparecen también las mujeres”.

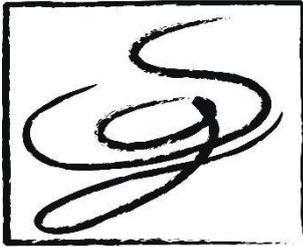
### Referencias bibliográficas

- AMBROSE, Cohen. "Ecologies of Experience: John Dewey, Distributed Cognition, and the Cultural-Cognitive Ecosystem of Theatre-Training Settings." *Symposium* 27 (1), 2019: 80–91.
- AUERBACH, Nina. "Dracula: A Vampire of Our Own." En *Our Vampires, Ourselves*, 61-98. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- . *Ellen Terry. Player in her time*. New York: W.W. Norton & Company, 1989.

- . *Ellen Terry. Player in her time*. New York: W.W. Norton & Company, 1989.
- . *Woman and the Demon: The Life of a Victorian Myth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
- BAY-CHENG, Sarah, y Amy STRAHLER HOLZAPFEL. "The Living Theatre: A Brief History of a Bodily Metaphor." *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, vol. 25 no. 1, 2010: 9-27.
- BLAS BRUNEL, Alicia. "Paralipómenos sobre: "Edward Gordon Craig. El espacio como espectáculo." *ADE-Teatro*, N.º 134, 2011: 150-167.
- . "The Pioneer Players: La fusión de Arte y Vida como otra forma de teatro político." *ADE-Teatro* 146, 2013: 62-64.
- . "Trabajando a la sombra de las estrellas: Edy Craig o la dirección de escena entendida como un trabajo de participación comunitaria." *ADE-Teatro* 125, 2009: 168-176.
- BLOOM, Harold. *Shakespeare, la invención de lo humano*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- BROWN, Jeffrey M. "A Verbal Life on the Lips of the Living: Virginia Woolf, Ellen Terry, and the Victorian Contemporary." En *Virginia Woolf and Her Female Contemporaries*, de Julie Vandivere y Megan Hicks, 29-35. Liverpool: Liverpool University Press, 2016.
- BURT, Philippa. "Edward Gordon Craig as Teacher-Dictator." *New Theatre Quarterly*, 40(4), 2024.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2003.
- CEREZO, Marta. *Critical approaches to Shakespeare: Shakespeare for all time*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2017.
- COCKIN, Katharine. *Edith Craig (1869-1947): A Dramatic Life*. London: Cassel, 1998.
- . "Bram Stoker, Ellen Terry, Pamela Colman Smith and the Art of Devilry." En *Bram Stoker and the Gothic*, de Catherine Wynne, 159-171. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- . *Edith Craig and the Theater of Art*. Oxford: Bloomsbury, 2017.
- CRAIG, Edward Gordon. *Escritos sobre Teatro I. Del arte del teatro. Hacia un nuevo teatro*, 55-241. Madrid: Publicaciones de la Asociación de directores de escena de España (ADE), 2011.
- . *Ellen Terry and Her Secret Self*. London: Marston & Co, 1931.
- . *Henry Irving*. London: J.M. Dent & Sons Ltd., 1930.
- FARSON, Daniel. *The Man Who Wrote Dracula: A Biography of Bram Stoker*, London: Michael Josep, 1975.
- FRAISSE, Geneviève. *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Madrid: Cátedra, 1991.
- FREUD, Sigmund. «Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre (Contribuciones a la psicología del amor, I 1910).» En *Obras completas, XI. Cinco conferencias sobre psicoanálisis. Un recuerdo infantil sobre Leonardo da Vinci, y otras obras*, 155-168. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- GANDOLFI, Roberta. *La prima regista. Edith Craig, fra rivoluzione della scena e cultura delle donne*. Rome: Bulzoni, 2003.
- GAYLE, Lewis. "From Ghosts to Ancestors: The psychoanalytic vision of Hans Loewald." *The American Journal of Psychoanalysis* 58, 1998: 337-338.

- GRANDE ROSALES, María Ángeles. *La noche esteticista de Edward Gordon Craig. Poética y práctica teatral*. Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad Alcalá de Henares, 1997.
- HARAWAY, Donna. "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial." En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza.*, 329-333. Madrid: Cátedra, 1997.
- HERMAN, Judith. *Trauma y recuperación. Como superar las consecuencias de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe, 2004.
- HOLLEDGE, Julie. *Innocent Flowers: Women in the Edwardian Theatre*. London: Virago, 1981.
- INNES, Christopher. *Edward Gordon Craig: A Vision of the Theatre*. London and New York: Routledge, 1998.
- MEDEROS SYSSOYEVA, Kathryn & PROUDFIT, Scott ed. *Women, Collective Creation and Devised Performance: The Rise of Women Theatre Artists in the 20th and 21st Centuries*. New York: Palgrave Macmillan, 2016.
- KOZICKI, Enrique. *Hamlet, el Padre y la Ley*. Buenos Aires: Gorla, 2004.
- LAVANDER, Andy. *Hamlet in Pieces. Shakespeare reworked by Peter Brook, Robert Lepage, Robert Wilson*. New York: Continuum, 2001.
- MAROWITZ, Charles. *Prospero's Staff: Acting and Directing in the Contemporary Theatre*. London, New York: Indiana University Press, 1986.
- MARTINENGO, Mariri, y GIRAUD, Marie-Thérèse. "La herencia de las trovadoras: de las trovadoras a laspreciosas." *DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual*, núm. 39, 2010: 19-32.
- MURPHY, Maiya. "Training ecologies for the actor-creator and Gordon Craig's School for the Art of the Theatre." *Theatre, Dance and Performance Training*, 11:3, 2020: 285-299.
- OSBORNE, John. "From Political to Cultural Despotism: The Nature of the Saxe-Meiningen Aesthetic." *Theatre Quarterly V, No. 17*, 1975: 40-53.
- PAAVOLAINEN, Teemu. *Theatre/Ecology/Cognition: Theorizing Performer-Object Interaction in Grotowski, Kantor, and Meyerhold*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- PAYNE, Harry. "Edward Gordon Craig: The Revolutionary of the Theatre as Hamlet." *Biography*, vol. 10 no. 4, 1987: 305-321.
- PÉREZ GALLEGU, Cándido. "Hamletología. Palabras. Palabras. Palabras." En *Hamlet. Edición bilingüe del Instituto Shakespeare*, de William Shakespeare, 9-72. Madrid: Cátedra, 2006.
- RECALCATI, Massimo. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama, 2016.
- ROLNIK, Suely. «El inconsciente colonial-capitalístico.» En *Esferas de insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*, de Suely Rolnik, 25-88. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.
- SÁNCHEZ, José Antonio. *El teatro en el campo expandido*. Barcelona: MACBA Quaderns portàtils, 2008.
- SENELICK, Laurence. *Gordon Craig's Moscow Hamlet: A Reconstruction*. Westport, CT: GREENWOOD, 1982.
- TAXIDOU, Olga. "Greek Tragedy and Freud, Review of Rachel Bowlby, 'Freudian Mythologies'." *Textual Practice*, 2008: 610-20.

- . "Isadora Duncan, Edward Gordon Craig and the Dream of an Impossible Theatre." En *Greek Tragedy and Modernist Performance: Hellenism as Theatricality*, 25-63. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2021.
  - . "The Dancer and the Übermarionette: Isadora Duncan and Edward Gordon Craig." *Mime Journal: Vol. 26, Article 3*, 2017: 6-16.
  - . *Tragedy, Modernity and Mourning*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
- TRIBBLE, Evelyn B. "Distributed Cognition, Mindful Bodies and the Arts of Acting." En *Theatre, Performance and Cognition: Languages, Bodies and Ecologies*, de Rhonda Blair y Amy Cook, 132–140. London: Bloomsbury Methuen, 2016.
- WILCOCK, Mike. *Hamlet: The Shakespearean Director*. Dublin: Carysfort Press Ltd., 2002.
- WILDE, Oscar. *De profundis*. Madrid: Siruela, 2019.
- WYNNE, Catherine. "Ellen Terry, Bram Stoker and the Lyceum's Vampires." En *Ellen Terry, Spheres of Influence*, de Katharine Cockin, 17-32. London: Routledge, 2011.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE  
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

## **Paisaje lingüístico y activismo epistémico Las manifestaciones del 8 de marzo de 2024 en Sevilla**

### **Linguistic Landscape and Epistemic Activism Demonstrations of 8 March 2024 in Seville**

**Mercedes de la Torre García**

Universidad Pablo de Olavide  
mtorgar@upo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0914-5527>

**Marian Pérez Bernal<sup>1</sup>**

Universidad Pablo de Olavide  
mdperber@upo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6186-6188>

Fecha de recepción: 04/09 /2024 Fecha de evaluación: 11/09/2024

Fecha de aceptación: 24/09 /2024

**Resumen:** En esta investigación realizamos un acercamiento cualitativo al paisaje lingüístico desde una perspectiva de género centrándonos en las manifestaciones que tuvieron lugar en Sevilla el 8 de marzo de 2024. Las manifestaciones son un método de lucha con una larga historia en el feminismo que permite hacer partícipe a la sociedad de las reivindicaciones de este movimiento. Tomando el concepto de *activismo epistémico* de José Medina como base, analizamos el paisaje lingüístico de las manifestaciones celebradas en Sevilla convencidas del valor semiótico de los discursos presente en las calles este día para conocer los derroteros por los que evoluciona el movimiento y para mostrar como la perspectiva feminista promueve un activismo epistémico de resistencia.

**Palabras clave:** paisaje lingüístico, paisaje semiótico, género, activismo epistémico, fricción epistémica, epistemología de la resistencia, epistemología

---

<sup>1</sup> El trabajo realizado en esta publicación se enmarca en la investigación realizada dentro del proyecto I+D+i/PID2020-117219GB-100 (*INconRES*), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

de la protesta, prácticas lingüísticas transgresoras, glocalización del discurso, hibridismo lingüístico.

**Abstract:** In this research we carry out a qualitative approach to the linguistic landscape from a gender perspective, focusing on the demonstrations that took place in Seville on the afternoon of 8 March 2024. The demonstrations are a method of struggle with a long history in feminism that allows to make society participate in the demands of this movement. Taking José Medina's concept of epistemic activism as a basis, we analyze the linguistic landscape of the demonstrations held in Seville, convinced of the semiotic value of the discourses present in the streets this day to know the paths along which the movement evolves and to show how the feminist perspective promotes an epistemic activism of resistance.

**Key words:** Linguistic landscape, semiotic landscape, genre, epistemic activism, epistemic friction, epistemology of resistance, epistemology of protest, transgressive language practices, speech glocalization, linguistic hybridity.

## Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis y descripción del paisaje lingüístico generado en las manifestaciones celebradas con motivo del 8 de marzo (8M) de 2024 en la ciudad de Sevilla. La ligazón entre manifestaciones y feminismo tiene una larga historia. Al pensar en el sufragismo, las primeras imágenes que se nos vienen a la mente son las de largas filas de mujeres manifestándose en Londres o en Nueva York a comienzos del siglo XX. Una de las más famosas fue la «marcha del barro», celebrada en Londres en 1907 y en la que se manifestaron más de 3000 mujeres. En 1921, por ejemplo, la Cruzada de Mujeres Españolas realizó la primera protesta pública sufragista frente al Congreso de los Diputados. Carmen de Burgos estaba a la cabeza de la convocatoria y a su finalización se hizo entrega de un documento al presidente del Congreso firmado por casi mil personas donde se recogían las demandas de las mujeres.

Estas manifestaciones debieron tener gran impacto en ese momento, ya que no era habitual ver a mujeres participando en este tipo de actos, ni ocupando el espacio público. Quizás eso explica que, en las fotografías que se conservan de estas primeras concentraciones de las sufragistas, se vean más espectadores observando que mujeres manifestándose. La manifestación era un espectáculo en sí misma, como puede verse en la imagen 1.



Imagen 1. Sufragistas manifestándose en octubre de 1917, mostrando carteles que contienen las firmas de más de un millón de mujeres de Nueva York que exigen votar. Fuente: *The New York Times*

Cuando se está fuera del ámbito oficial es necesario buscar formas alternativas para conseguir que las reclamaciones se escuchen, de ahí que el feminismo haya creado modos de protesta sorprendentes e imaginativos con gran futuro. Muchas de las técnicas de acción no violentas posteriormente tematizadas por Gene Sharp (1973), por ejemplo, las alocuciones públicas, la entrega de firmas, las octavillas, folletos y periódicos, la exhibición de colores simbólicos, las manifestaciones, la huelga de hambre y la ocupación de espacios fueron utilizadas en primer lugar por el movimiento sufragista.

Entendemos que las manifestaciones del 8M actuales son un ejemplo del *activismo epistémico* de los movimientos feministas. Con estas acciones de protesta, el feminismo trata de desenmascarar y perturbar la insensibilidad y la complicidad con la opresión que sufren las mujeres (Medina, 2023: 107). Las personas se manifiestan para mostrar la repulsa ante una determinada situación y para reclamar cambios. Es importante tener presente ambas facetas, ya que en ellas se combinan la teoría y la acción.

En este sentido, el paisaje lingüístico es el soporte del discurso de las ideas, que coloniza un espacio real en un momento concreto con un efecto disruptivo. Las protestas son un mecanismo comunicativo y epistémico que permiten que el público participe en un aprendizaje colectivo sobre injusticia y justicia (Medina, 2023: 726). Con la manifestación no se pretende solo denunciar una situación injusta, se pretende también acabar con ella. Las manifestaciones y el paisaje lingüístico que se despliega en ellas son el método de resistencia que nos interesa en este trabajo.

## **1. Breve introducción al paisaje lingüístico**

En 1997, los profesores Laundry y Bourhis usaron por primera el término *linguistic landscape* como un factor medidor de la vitalidad etnolingüística en Quebec, y definen este concepto de la siguiente manera:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a

given territory, region, or urban agglomeration (Landry y Bourhis, 1997: 25).

De esta definición se desprenden nociones claves que han sido la base de los posteriores estudios sobre la voz, ya castellanizada, *paisaje lingüístico* (desde ahora, PL): manifestación de signos lingüísticos de una determinada lengua y que adoptan diferentes formatos en un espacio público. Además, abarcan funciones informativas o simbólicas (Landry y Bourhis, 1997: 25)<sup>2</sup>.

Desde el primer acercamiento que brota desde la objetividad del que observa, sin más implicaciones, sin profundizar en más aspectos y con una mirada un tanto anecdótica, la disciplina ha ido creciendo sobre una base teórica y metodológica que la ha hecho madurar en los últimos años<sup>3</sup>. La evolución de esta joven área de conocimiento ha derivado hacia otras miradas que han llevado al análisis de los *textos-signos*<sup>4</sup> desde las más diversas perspectivas a las que puede conducir el análisis del discurso público. Así pues,

[...] las palabras eran bien visibles en el espacio público y se podían “señalar con el dedo” desde los tiempos antiguos; pero ha sido con la creación del sintagma *linguistic landscape* (en español paisaje lingüístico) cuando el estudio de este fenómeno se ha convertido en una rama prometedora de la sociolingüística, o, más bien, en un polo aglutinante de enfoques interdisciplinarios en el ámbito de las ciencias sociales (Calvi, 2018: 11).

La evolución del concepto PL ha llevado a aumentar su radio significativo y considerar el paisaje semiótico donde a los valores textuales se unen como estratos los sentidos que aportan los colores, sonidos, olores; los emisores y receptores; las vestimentas... Así mismo, del signo estático, se avanza a aquellos que aportan al efímero PL la fugacidad del movimiento: bolsas, pancartas, camisetas, etc.; y de los espacios externos urbanos los análisis se trasladan al ámbito rural. Además, los entornos se diversifican y pasan al interior (escuelas, universidades, hogares, etc.) y al menos tangible espacio virtual (*ciberscape*).

Esta perspectiva integradora es la que lleva al estudio del PL como un marcador vivo de los movimientos sociales y políticos, visibilizador de textos donde los emisores sacan a las calles con cierto propósito las reivindicaciones y sus formas de ver el mundo. De manera que, de la primigenia definición de PL

---

<sup>2</sup> Estas funciones han sido discutidas y matizadas por diferentes autores, ya que un signo del PL puede participar de ambas funciones; por ejemplo, Shohamy y Gorter (2009) prefieren ampliar las funciones en informativa, comercial, simbólica y transgresora.

<sup>3</sup> Véase en este sentido los estudios impulsados por proyectos en el ámbito hispánico (p. ej. *PLANEIO: paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica*, IP. Lola Pons, [www.paisajelinguistico.es](http://www.paisajelinguistico.es)), difundidos en congresos de carácter internacional (I y II Congreso Internacional sobre PL, Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, y Universidad de Granada, respectivamente) y en forma de redes de intercambio de conocimiento manifiestas en la creación de la Asociación Española de Paisaje Lingüístico, entre otros.

<sup>4</sup> Sobre la primigenia denominación *sign* a la unidad de estudio del PL, y su traducción al español como *signo*, existe cierta controversia ya que equivaldría a *signo*, *señal*, letrero, esto lleva a resemantizar este signo y determinarlo como la unidad de estudio del PL. Algunos autores como Franco prefieren tomar como referencia el *texto* como «[...] toda la escritura desplegada en el ámbito público cuyo contenido está ligado al negocio, institución o particular que lo exhibe» (Franco, 2008: 42). En definitiva, se trata de un tema aún discutido y redefinido en cada investigación que se aborda.

de Laundry y Bourhis, saltamos a la más evolucionada de Ben-Rafael y Ben Rafael (2019: 7): «the symbolic construction of the public space by means of linguistic codes», porque realmente el espacio se construye, coloniza y resignifica a través de los códigos lingüísticos, y, por añadidura, los semióticos.

## **2. El PL como visibilizador de movimientos sociales**

Los movimientos políticos y sociales se han abordado desde la perspectiva de su manifestación en el PL en numerosas ocasiones. Sin intención de ser exhaustivas, destacamos algunos trabajos en el ámbito hispánico por su cariz iniciático, importancia y relación con el tema tratado en este trabajo.

La profesora Martín Rojo ha tratado en numerosas ocasiones, desde el análisis del discurso, diferentes aspectos relacionados con la exclusión social, como el racismo y la inmigración; y con la disidencia y las protestas en movimiento. En este último sentido, Martín Rojo y Díaz de Frutos (2014) analizan el 15M y la apropiación del espacio físico mediante la territorialidad que marca el PL. En este trabajo, señalan las maneras en que las prácticas lingüísticas se convierten en agentes de la liberación e incitan a la transformación de la ley y el orden impuesto. Con el mismo tono, la profesora Calvi (2024) estudia el PL del estallido social chileno (octubre de 2019). El espacio público de Chile se transmutó en el espejo de ideologías e identidades mediante imágenes callejeras de carteles, grafitis y otras representaciones escritas e icónicas. La autora demuestra cómo se interrelacionan el espacio como canal; las prácticas lingüísticas y comunicativas, como medio y la politización de la protesta, como mensaje.

En relación directa con nuestro estudio, están las publicaciones que ponen de manifiesto la vinculación del PL y la ideología feminista, y el creciente interés que ha ido generando el tema en los últimos años. Encontramos investigaciones como la de Marín Romero, Mondaca Becerra y Muro Ampuero (2017), Dackow (2020), Marín Romero y Ribas (2021), Molina Martos (2021) y Chan Pech (2022) que pivotan alrededor del análisis crítico del discurso en corpus creados en, sobre todo, manifestaciones del 8M y 9M, o el elaborado a partir de los papeles colgados en los tendederos universitarios donde se denuncian los abusos sexuales. Su base es el análisis cualitativo, a veces comparativo (Dackow, 2020), en un espacio y momento dado.

Otros trabajos están basados en amplios corpus extraídos en una microdiacronía, en soportes fijos y sin vinculación con ninguna manifestación específica donde, desde una perspectiva descriptiva, las profesoras Esteba Ramos y García Aguiar (en prensa) y Esteba Ramos (2024) trazan una línea muy interesante del estudio del lenguaje inclusivo en el PL de Málaga y los neologismos léxicos relacionados con las relaciones afectivo-sexuales y el feminismo en las pintadas de las paredes malagueñas, respectivamente.

El trabajo de Mai (2023) podría situarse como un caso intermedio entre estas dos tipologías del abordaje de la mujer y el PL. Esta autora realiza un análisis de dos unidades lingüísticas complejas: el «Memorial de las víctimas de la violencia de género» y las «Memorias urbanas feministas» inscritas en baldosas, ambas sitas en la ciudad de Santa Fe (Argentina). Su intención es realizar un estudio semiótico de estas intervenciones institucionales y las voces que se generan en su entorno.

Así pues, desde esta perspectiva abierta en los anteriores estudios queremos ahondar en el hecho de que el PL permite detectar los cambios

sociales, lo que nos permite analizar e interpretar las relaciones sociales y sus dinámicas, y todo ello a partir de las prácticas lingüísticas visibles en el espacio público (Blommaert y Maly, 2014). En nuestro caso, consideramos relevante analizar el PL que de forma provisional e itinerante, por lo tanto efímera, se construye a lo largo del 8M en la ciudad de Sevilla porque nos permite conocer la percepción que tienen acerca de la realidad las personas que se están manifestando, qué reclaman, con qué quieren acabar y qué mundo les gustaría construir: «Signs in protest are a form of Discourse, a mediational means par excellence for protesters to publicize their demands, express their feelings, or contest the legitimacy of the established authority» (Kasanga, 2014: 23).

Además, nos interesa acercarnos al PL de las manifestaciones del 8M para analizar hasta qué punto la perspectiva feminista presente en ellas promueve un activismo epistémico de resistencia que permite no solo dar a conocer las reivindicaciones del movimiento al resto de la ciudadanía, sino también pensar y reconfigurar el propio movimiento. Coincidimos con Medina (2023: 612) en que la teoría feminista puede contribuir a la reeducación y al refinamiento de nuestra constitución emocional y entendemos que las manifestaciones son un espacio especialmente interesante en esta línea.

### **3. Configuración del corpus y metodología de análisis**

Como hemos expuesto en la introducción, este estudio tiene como objetivo el análisis y descripción del PL generado en el 8M de 2024 en la ciudad de Sevilla. Las fuentes primarias que constituyen el corpus han sido las fotografías realizadas, en su mayoría, por las propias autoras a lo largo de ese día. También contamos con algunas fotos enviadas por personas conocedoras de nuestro interés y que participaban en las manifestaciones. Entendemos que estas fotografías resultan especialmente interesantes porque supone enriquecer nuestra mirada que, en esa jornada, buscaba en las manifestaciones casos de PL, con la de otros participantes, sensibles a las cuestiones de género, pero desconocedores del marco teórico en el que nos movíamos.

La naturaleza misma de la investigación nos lleva a considerar como unidad de estudio los signos en soportes móviles presentes en la manifestación, esto es, las pancartas y carteles que llevan las personas que forman parte de esta. Señalamos que el uso de la pancarta promovida por instituciones tiene menor representatividad en el corpus (imagen 2) que la frase individual (imagen 3) enarbolada por personas que se expresan a su modo, pero que se intercomunican a través de una ideología común. Hecho que ha sido señalado con anterioridad por Marín Romero y Ribas en el análisis que realizaron del PL presente en la manifestación del 8M de 2020 en Barcelona:

En las manifestaciones del 8 de marzo, más allá del mensaje unitario de la pancarta inicial, se acogen todos los temas y voces que las participantes proponen. Dentro de esta variedad se suelen encontrar reivindicaciones en forma de lemas y cánticos que llevan muchos años estando presentes en las movilizaciones feministas y otros nuevos motivados por las experiencias del año en cuestión (Marín Romero, Ribas, 2020:654)



Imagen 2. Cartel individual con una cita de Virginia Woolf

Es necesario señalar que no hay una única manifestación el 8M en Sevilla. Como lleva sucediendo desde hace años, con motivo del Día Internacional de la Mujer hay diferentes convocatorias. En 2024, por la mañana, el Sindicato de Estudiantes convocó en la Plaza Nueva a las 12:00 para desde allí dirigirse a Las Setas. Los sindicatos CCOO y UGT llamaron a una concentración a las 12:30 también en la Plaza Nueva. Por la tarde, la Asamblea Feminista Unitaria salía en manifestación a las 18:00 desde la Torre Pelli para terminar en el Palacio de San Telmo, mientras que la Plataforma 8M y el Movimiento Feminista de Sevilla convocó a las 20:00 en la Plaza Nueva para desde allí comenzar una manifestación que terminaría en Las Setas.

Esta peculiaridad hace que añadamos el factor geosemiótico al análisis del PL, en el sentido en el que Scollon y Scollon (2003: 2) lo definen: «the study of the social meaning of the material placement of signs and discourses and of our actions in the material world». Esto es, hay que considerar cómo aparecen los mensajes y dónde se exponen los textos, hecho que involucra en sí a los emisores y receptores de estos. Precisamente el PL está abocado por su naturaleza al estudio desde esta perspectiva, ya que el texto recibe la interacción del lugar en el que se sitúa y a su vez estimula la comprensión por el espacio en el que se coloca. En estos casos, las imágenes nos servirán para contrastar la puesta en escena de cada ideología, donde el PL se usa como medio y acción reivindicativa a la vez. Debido a las diferentes manifestaciones de ideario común, hemos añadido en algunas ocasiones una consideración contrastiva al análisis. En aquellos casos en los que los temas eran recurrentes y no había diferencias entre unas y otras, no hemos considerado necesario hacer distinciones.

Dadas las condiciones selectivas del corpus descrito, hemos optado por un punto de vista de análisis cualitativo. Adoptamos una visión interpretativa y no la descriptiva de los estudios cuantitativos. El método cualitativo permite identificar qué significado nace del contenido de los mensajes, su finalidad y el porqué de su arranque. De este modo podremos considerar «los procesos semióticos más característicos» (Martín Rojo, 2012: 280) de los discursos de los movimientos sociales y, en nuestro caso concreto, en el movimiento feminista. La existencia de cuatro manifestaciones en la ciudad y la cantidad de carteles y pancartas presentes en cada una de ellas imposibilitan un análisis detallado de todos los mensajes a lo largo de este artículo. Con el fin de presentar un

muestrario lo más completo posible, hemos realizado una selección y tomado ejemplos de las distintas manifestaciones que permitan mostrar la gran variedad tanto de temáticas como de recursos lingüísticos empleados.

Para el análisis del corpus hemos combinado diferentes tipos de criterios en los que se adoptan enfoques temáticos, lingüísticos y semióticos. A fin de dar cuenta de la disparidad de asuntos interesantes desde el punto de vista del PL, en nuestro análisis hemos combinado el estudio de los eslóganes, con casos de resemantización y figuras retóricas, además del análisis de cuestiones semióticas. Hemos considerado, por lo tanto, un estudio multimodal porque cada signo está apoyado por diferentes estratos de significado: «los lectores no leen solamente las imágenes aisladas del texto verbal, ni leen el texto verbal sin referencia a las imágenes que lo acompañan» (Goddard, 2022:13), ni aíslan el mensaje del entorno y de sus agentes emisores.

#### 4. Feminismo institucional en las calles de Sevilla el 8 de marzo

Es ya clásica la dicotomía *top-down* (de arriba a abajo) y *bottom-up* (de abajo a arriba) (Ben-Rafael *et al.*, 2006: 10), en función de los agentes productores de los textos: instituciones públicas o agentes privados, respectivamente, aunque no parece fácil establecer esa división de forma tan clara porque las señales privadas puede que estén también regladas «desde arriba» (Spolsky, 2009: 30-32), e, incluso, existen corporaciones o empresas con influencia más cercana a los agentes públicos que a los privados. Si bien la denominación de «autoría privada» no deja de tener su controversia, hemos optado por esta dicotomía por su carácter funcional y, si bien la mayoría de las muestras tomadas pertenecen a los agentes que denominamos *bottom-up*, también existen textos institucionales (*top-down*) que ocupan las calles en esta fecha que no queríamos dejar de señalar.

En absoluto pretendemos hacer una revisión completa, sino solo queremos mostrar dos elementos presentes ese día que nos parecen interesantes y que se hallaban precisamente en las proximidades de los lugares donde se celebraban las manifestaciones. En primer lugar, esa jornada el tranvía de Sevilla se decoró de forma que hacía mención al 8M. Junto a las fotos de mujeres de diferentes edades, profesiones y aspectos, sobre un fondo colorido, se podía leer: «Shevilla. 8M Día Internacional de las Mujeres».



Imagen 3. Tranvía de Sevilla con publicidad relacionada con el 8M

Como se observa en la imagen 4, se usa un hibridismo léxico (inglés-español) para incluir el pronombre personal *she* 'ella', marcado tipográficamente

en cursiva, en la palabra *Sevilla*. Es una manera explícita de indicar que Sevilla el 8M es de *ellas*.

En segundo lugar, destacamos la publicidad institucional vista en un kiosco (imagen 5). Bajo las etiquetas «8M» y «Mujeres inspiradoras» se presentaban carteles en los que se representaban las imágenes de Simone de Beauvoir, Coco Chanel y Virginia Woolf junto a frases de su autoría, a lo que se suma el uso del color morado, color de forma tradicional asociado con el feminismo.



Imagen 4. Kiosco con publicidad relacionada con el 8M

## 5. Análisis del PL en las manifestaciones del 8 de marzo de 2024 en Sevilla

### 5.1. Temáticas

En absoluto pretendemos hacer un recuento detallado de todos los temas<sup>5</sup> presentes en las cartelerías del 8M, ya que eso escaparía de los límites de este trabajo, por lo que nos hemos centrado en las cuestiones que han aparecido en todas las manifestaciones y que nos parecen especialmente interesantes al analizar la epistemología de la protesta y de la resistencia. Medina define como activismo epistémico feminista como:

las prácticas activistas que ejercen *fricciones epistémicas* contra las sensibilidades heterosexistas y patriarcales que son cómplices de la invisibilidad social de la violencia sexual contra las mujeres y del silenciamiento o desacreditación de las protestas feministas contra la violencia sexual (Medina, 2021: 228).

Un ejemplo de esto lo podemos ver en el desfile de las mujeres vestidas de blanco con carteles individualizados con el nombre de cada una de las asesinadas por *violencia de género* que tiene lugar en la manifestación convocada por la Plataforma 8M (imagen 6). El desfile de las mujeres va encabezado por una pancarta que explica la performance (imagen 7).

---

<sup>5</sup> Los temas y subtemas están señalados en el cuerpo del apartado 5.1. en letra cursiva.



Imagen 5. Performance realizada en la manifestación organizada por la Plataforma 8M



Imagen 6. Pancarta que encabeza la performance en recuerdo de los feminicios de 2023

En la imagen 7, *feminicidio* aparece en negro y todas las demás palabras están en rojo. Además de los valores semióticos que aportan los colores —negro con el valor de luto y rojo con el de la sangre derramada—, esto permite que se preste especial atención a esta palabra. *Feminicidio* es un término acuñado en el ámbito del feminismo. Diana Russell emplea el término *feminicide* en Bruselas en 1976 ante el Tribunal Internacional de Crímenes contra las Mujeres para referirse a toda una serie de casos de homicidio que tienen en común el asesinar a una mujer por su condición de mujer. Ahí entraría desde la quema de las brujas hasta los asesinatos por honor. Este término sería más tarde adaptado al español por Marcela Lagarde.

Los asesinatos son denominados mediante una metáfora alusiva a 'lo que se ve': la *punta del iceberg*, pero bajo ella hay otras muchas formas de violencias visibles como la agresión sexual, la violación, el insulto, la amenaza, los gritos y, así como otras tantas invisibles como el chantaje emocional, el desprecio, la violencia sexista, el control, la humillación el lenguaje sexista... Ser capaces de ver la conexión entre la violencia de género y la sociedad patriarcal en la que vivimos ha sido objeto de intenso análisis y debate por parte del feminismo frente a aquellos intentos de ver los asesinatos de género como si se trataran de casos anecdóticos e independientes entre sí, fruto de comportamientos anómalos. El acuñar un concepto nuevo como este nos permite analizar la realidad desde una perspectiva nueva. Recordemos la tesis de Amorós «Conceptualizar es politizar» (Amorós, 2005:55).

Esta cuestión reaparece en un cartel en el que se representa ese iceberg al completo donde se recogen todos esos elementos que sustentan los feminicidios (imagen 8): acoso callejero, roles de género, mitos del amor romántico, humor y lenguaje sexista, cosificación y canon estético. De este modo, se produce una interconexión explicativa entre los textos de las manifestaciones y sus reivindicaciones, dentro de ese conocimiento implícito de los participantes en ella y que se hace explícito en el mensaje.



Imagen 7. Cartel que explica el iceberg de la violencia de género

«Lo que no quieren ver» define todo lo que queda por debajo de la superficie del iceberg. Resulta interesante la forma de plantearlo. En el cartel se denuncia que hay una voluntad consciente de no querer saber, de no querer ver. Por lo tanto, hay un mensaje implícito: en ocasiones, la ignorancia es activa. No sabemos cosas porque no queremos. Entendemos que hay ámbitos que carecen por completo de interés y no nos interesa aquello que pone en cuestión nuestras ideas (Tuana 2006; Proctor, Schiebinger 2008). Los principales rasgos de esta ignorancia activa es la arrogancia, la pereza y la cerrazón mental (Medina, 2013: 39). El feminismo debe luchar contra estos tres elementos de forma continuada. En las pancartas hemos visto muchas pruebas de esto. En una de ellas se decía específicamente: «Lo contrario del feminismo es la ignorancia», haciendo alusión intertextual a ese error mil veces repetido de enfrentar los conceptos de *machismo* y *feminismo* como si fueran contrarios.

Entre esos elementos que sustentan la punta del iceberg de la violencia que vemos se encuentra la *cultura de la violación*. Esta expresión se refiere a la forma como las sociedades misóginas normalizan la violación, culpabilizando a las mujeres de lo sucedido y banalizando las situaciones de acoso. Un lugar común al tratar la violación ha sido culpar a las mujeres por la forma como iban vestidas: la falda demasiado corta, el vestido muy estrecho.... En esta línea encontramos carteles como: «Los violadores existen antes que las minifaldas».

En la manifestación convocada por la Asamblea Feminista Unitaria, reaparecen los mensajes relacionados con la violencia de género, como se puede ver en la imagen 9:



Imagen 8. Pancarta de Libres y Combativas. Sindicato de estudiantes e Izquierda revolucionaria.

«Nos siguen matando y violando», escrito en violeta, es el mensaje de la pancarta general y tras ella se puede ver un buen número de carteles individuales con textos relacionados con la violencia de género: «Aquí está tu manada», «Yo sí te creo», «Basta de violencia machista» o «Quiero vivir sin miedo». Las dos primeras remiten al caso de La Manada que tuvo lugar en Pamplona en 2016, que tuvo un gran peso en las manifestaciones de 2018 y que sigue estando presente hoy.

Nos gustaría también destacar en la imagen 9 las numerosas alusiones a Ana Buza («Justicia para Ana Buza»), junto a las fotos de ella<sup>6</sup>. Este uso está conectado con la idea del conocimiento situado de Haraway. Según esta autora, todo conocimiento es situado y limitado y es importante explicitar y asumir esto. Reivindica, en esa línea, «(...) los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en lo político y conversaciones compartidas en la epistemología» (Haraway, 1991: 392). Como demuestran estas expresiones del PL y su valor geosemiótico, el feminismo es muy consciente de esto y se preocupa de mirar y de analizar cada caso concreto.

En el mismo sentido, en la manifestación convocada por el estudiantado, de nuevo vemos que las denuncias están situadas. En este caso, se hace mención a los abusos dentro de la Universidad y a la necesidad de que estos se persigan.

Nos parece interesante resaltar un tema en el que los planteamientos son diferentes en las dos manifestaciones que se celebraron por la tarde. En la manifestación organizada por la Plataforma 8M, nos encontramos el texto que podemos leer en la imagen 10.

---

<sup>6</sup> Ana Buza murió en 2019 al salir despedida de un coche que circulaba a más de 110 kilómetros por hora cuando viajaba con su novio. En un primer momento se consideró que se trataba de un suicidio. Desde entonces la familia y distintas plataformas que apoyan el caso tratan de que se reabra el caso al considerarlo como un caso de violencia de género.



Imagen 10. Prostitución.

Observamos que el término «no» y «violar» aparecen en rojo, hecho que los interrelaciona en el texto y lleva al mensaje último de «no violar». Este cartel nos remite a la *prostitución*. La Plataforma 8M está claramente a favor de la abolición de la prostitución, sin embargo, esa no es la posición de la Asamblea Feminista Unitaria que habla de trabajo sexual y reivindica la necesidad de que se reconozcan los derechos de las trabajadoras sexuales. Si bien este año no hemos visto mensajes relacionados con esta cuestión, otros años sí ha tenido una presencia importante. En la manifestación organizada por el estudiantado, también nos encontramos un cartel individual contrario a la prostitución: «No son clientes. Son violadores con billetes», situándose también en una postura abolicionista<sup>7</sup>.

Están presentes en las manifestaciones también mensajes relacionados con los *derechos sexuales y reproductivos* (imagen 11).



Imagen 11. Derechos sexuales y reproductivos.

Al no encontrarnos en un momento en el que la ley del aborto esté sometida a discusión como ha sucedido en otros momentos la presencia de

---

<sup>7</sup> Al ser cartelería individual no podemos afirmar a partir de esto que la posición de una manifestación en conjunto se encuentre en una posición o en otro ya que seguramente habría planteamientos muy diferentes entre las personas asistentes y no se trata de una pancarta general acordada por la plataforma.

cartelería en relación con esta cuestión no es muy numerosa. Sí es muy interesante que se reclama el que no haya personas antiabortistas atendiendo a las mujeres víctimas de violencia de género. Además, nos gustaría señalar que estas pancartas podrían relacionarse también con una mayor conciencia ciudadana en torno a la violencia obstétrica. Ejemplos como estos permiten ver hasta qué punto las cuestiones que se plantean en las manifestaciones tienen que ver con la actualidad y con el contexto.

A lo largo de las manifestaciones son interesantes los mensajes que tienen que ver con las *múltiples alianzas que el feminismo ha construido* y la ampliación de sus luchas a otros ámbitos. Son muchas las reivindicaciones con las que el feminismo se ha asociado a lo largo del tiempo. Nos encontramos, en relación con esto, la pancarta de la organización no gubernamental y sin fines de lucro, que trabaja para la defensa de los animales en España y Latinoamérica, Anima Naturalis, donde se puede leer: «Luchamos por todas sin importar la especie». En esta línea, en su obra *When Species Meet* (2007), Haraway se plantea las posibilidades de una ética inter-especie, donde considera el concepto de «devenir-con» como una noción fundamental para referirse a la vinculación constituyente de los encuentros entre humanos y animales. Desde otras perspectivas, se ha puesto en cuestión que la agenda del feminismo crezca de este modo y se pretenda que se ocupe de todo, reivindicando que el sujeto político del feminismo deben ser las mujeres y que no puede ampliar su lucha sin fin.

En relación con las cuestiones de las alianzas y las ampliaciones de la agenda feminista, nos vamos a encontrar, sobre todo en la manifestación organizada por la Asamblea Feminista Unitaria y también en la manifestación realizada por el estudiantado por la mañana, mensajes relacionados con la guerra entre Israel y Gaza con apoyos explícitos a Palestina. En estos casos, las fotografías tomadas se llenan de sentidos a través de banderas tricolores y kufiyas (pañuelos palestinos) y, además, aparece como seña identitaria la lengua árabe. Por ejemplo, en la imagen 12, podemos ver que el mensaje en árabe ocupa la parte central, frente al español que toma un lugar marginal en la pancarta y que es una traducción literal del árabe. Se utiliza un discurso cruzado: Palestina-mujeres, tierra violada-no a la guerra.



Imagen 12. Pancarta en contra de la guerra entre Israel y Palestina y en apoyo de Palestina.

Resulta interesante también la reflexión acerca del propio feminismo y de quiénes hablamos cuando nos referimos al feminismo. En la manifestación convocada por la Asamblea Feminista Unificada, nos encontramos pancartas en apoyo de la presencia de la realidad *trans* dentro del feminismo como podemos ver en las imágenes 13 y 14.



Imagen 93. Realidad trans



Imagen 104. Realidad trans

La sílaba «trans» aparece en ambas pancartas de otro color. Eso permite jugar con el término «transformador», dándole un segundo sentido que nos remite a la realidad de las personas *trans*. Además, la imagen 13 nos aporta información a través del soporte que intensifica el mensaje del texto: «la realidad desborda los marcos», al que se asoman personas de distintos géneros, y los símbolos identificadores de esta realidad, entre ellos el de transgénero.

En la manifestación del estudiantado también vemos una pancarta con el lema «El verdadero feminismo es trans». En el caso de la manifestación convocada por la Plataforma 8M, no encontramos ninguna pancarta que haga alusión a este tema en el que se posiciona de forma contraria. Este ha sido un tema de discusión importante dentro del feminismo a raíz de la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, más conocida como Ley Trans. Si bien en las manifestaciones del año pasado la presencia de este tema era mucho más potente, este año ha vuelto a estar presente.

Nos parece interesante señalar en relación con el concepto de *interseccionalidad* las pancartas de la Federación de asociaciones de mujeres

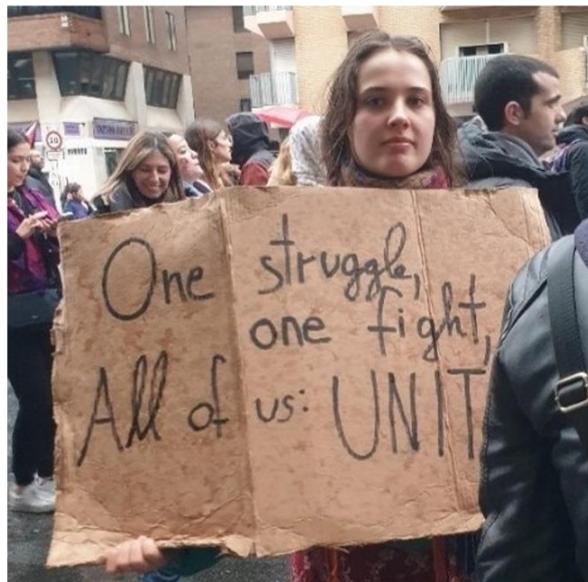
gitanas (Fakali), presentes en la manifestación de la Plataforma 8M. En ellas se puede leer: «Gitanas visibles, gitanas invencibles» y «El feminismo será antirracista o no será». Se apunta en ellas a la ceguera de parte del feminismo hacia las realidades de las mujeres gitanas y de la urgente necesidad de que sean valoradas para tener una visión completa de la realidad. Es necesario tener presente la interacción entre el género y la etnia para ser conscientes de la realidad de estas mujeres y los problemas que tienen.

## 5.2. El uso de los eslóganes

En las manifestaciones, es usual la utilización de eslóganes ('Fórmula breve y original, utilizada para publicidad, propaganda política, etc.' *DLE*: s. v. *eslogan*). Cherry (2021) establece una interesante distinción entre los distintos tipos de eslóganes que se emplean en las manifestaciones. Por un lado, están aquellos pensados para los otros y, por otro, los que se usan en clave interna. El primer tipo pretende que las ideas defendidas lleguen a la audiencia mientras que el segundo no pretende tanto transmitir un mensaje al otro como lograr la autoafirmación. Se trata de un mensaje en clave interna.

Dentro del primer tipo podemos enmarcar los promovidos por Amnistía Internacional para su uso en las movilizaciones del 8M. Este organismo anima en su página web a la utilización de los siguientes mensajes para los carteles del 8M: «Mi falda no es corta, tu educación, sí»; «Este 8M nos vemos en las calles»; «La desigualdad de género disminuye la capacidad del ver al otro como semejante», etc. Alguna de las propuestas las hemos encontrado en las calles sevillanas.

En el marco de las pancartas con eslóganes, es muy significativa la presencia de frases en inglés (imágenes 15 y 16), donde se observa un cambio de código lingüístico que tiene una clara implicación discursiva: uso una lengua que puede ser comprendida por todos, con el mensaje inherente de que el inglés es una lengua internacional.



Imágenes 11 y 16. Eslóganes en inglés

Nos parece interesante establecer una conexión entre el uso del inglés con el carácter universalista del feminismo en tanto que es un combate universal y sin concesiones contra la dominación masculina. Visto así el feminismo, está refiriéndose a los derechos de todas las mujeres.

Es interesante remarcar en la imagen 16 cómo el feminismo aparece como una lucha. Frente a aquellos discursos que remiten al 8M como un día de celebración, cada vez son más presentes los mensajes que apuntan a que se trata de un día de lucha y no de un día de fiesta. Queda mucho por conseguir.

Un eslogan interesante que nos remite al ecofeminismo y a una mirada integrada del feminismo y el ecologismo es «Ni las mujeres ni la tierra somos territorio de conquista». Se establece un paralelismo entre la explotación de la tierra por parte del capitalismo y la explotación de las mujeres por parte del patriarcado. Esta identificación metafórica entre el cuerpo y el territorio pretende hacer ver que la dominación y la devastación producida por el capitalismo afecta igualmente a uno y a otro y, de este modo, se reivindica la lucha por la recuperación de ambos. Resulta especialmente interesante en este ámbito las aportaciones realizadas desde el feminismo comunitario latinoamericano con figuras como Lorena Cabnal.

Si tratamos de aplicar la teoría de Cherry (2021) acerca de los eslóganes, en ocasiones resulta complicado establecer una frontera clara entre los dirigidos al propio movimiento y los enfocados hacia la audiencia. En muchos casos se fusionan ambos objetivos y un mismo mensaje puede servir para la autoafirmación al mismo tiempo que se dirige al público en general (imagen 17).



Imagen 17. Eslogan destinado al público general y de autoafirmación. 12

El lema de la imagen 17 nos remite a consignas anteriores como «No es No», pero se actualiza en una reivindicación personal: «Si quieres más flexibilidad, apúntate a yoga». El activismo epistémico conlleva el uso y el eco de nuevos términos. Estos son necesarios para que las personas que protestan lo puedan hacer con sus propios términos (Medina, 2021: 232).

### 5.3. Resemantización de los términos

*Resemantizar* una palabra o término hace referencia a la transformación de su sentido, construido sobre una realidad aceptada, para comenzar a contemplarla de otra manera, esto es, cambiar el significado de una palabra. Este tipo de mecanismos se produce con frecuencia en las manifestaciones, donde las voces se despojan de sus significados primigenios y adoptan nuevos sentidos, en este caso, en el ámbito del feminismo. Se trata, por lo tanto, de una resemanización parcial o circunstancial.

Nos parece interesante señalar la reivindicación que se hace de las *brujas* (imagen 18), ya señalada por Dackow (2020: 19), donde la autora ve una

intertextualidad por alusión (Genette, 1989) a la inquisición, imagen metaforizada del patriarcado.

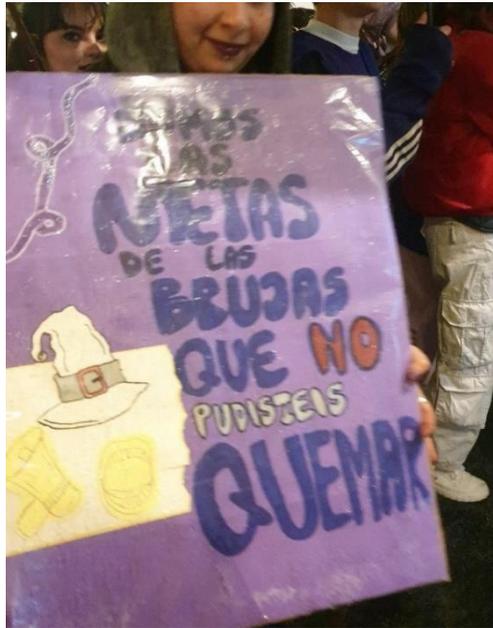


Imagen 138. Resemantización del término bruja

El término *bruja* reaparece, pero ahora con una carga claramente positiva. Estamos orgullosas de ser nietas de esas brujas. Al hacer esto se está reparando la injusticia cognitiva sufrida por estas mujeres. El activismo epistémico permite revisar el relato que se ha construido para rescatar a las víctimas de ese relato y, como señala Medina, «articular nuevos conceptos y promover activamente el uso de estos conceptos» (Medina, 2021: 233). El feminismo está lleno de ejemplos como estos. Pensemos cómo el propio término «feminista» en sus inicios tiene un significado negativo y va a ser a finales del XIX cuando las sufragistas se apropiaron de él y comienzan a darle un sentido positivo.

La palabra *nazi*, alusiva al neologismo *feminazi* (Esteba, 2024: 63), se descarga de su valor negativo y se convierte en la víctima de la violencia de género en el siguiente ejemplo (imagen 19).



Imagen 149. Resemantización del término nazi

El término *feminazi* va a aparecer en diferentes carteles con distintos sentidos. Así, por ejemplo, «Prefiero ser feminazi a participar en mi deshumanización» o «Soy feminista, no feminazi. Que ser mujer no te cueste la vida».

Muchas palabras estigmatizadas por sus connotaciones sexuales se transforman en identificadoras del concepto *mujer* (*coño*, *coñete*) y cobran un valor reivindicativo e identitario a través del uso de la sinécdoque. Nos encontramos así pancartas con el mensaje «Hasta el coñete del patriarcado» o «Estamos hasta el coñete».

No son solo las palabras, sino «el uso de palabras en actos de habla radicales testimoniales, evaluativos y prescriptivos los que son responsables de las expansiones conceptuales y la regeneración de sensibilidades comunicativas de las que son capaces los movimientos de protesta» (Medina 2021: 247).

#### 5.4. Más allá de las palabras: el paisaje semiótico

Una manifestación es sin lugar a duda un lugar polifónico donde se dan encuentro las voces de la protesta y de la reivindicación a modo de lemas coreados al unísono, de colores (imagen 20), de banderas (imagen 12) y de símbolos.

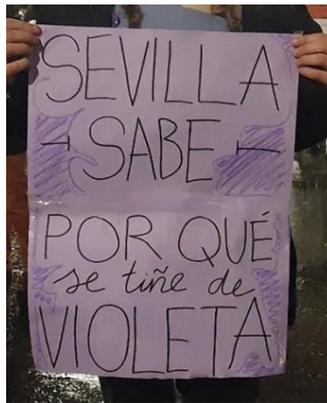


Imagen 20. *El color violeta*

Hemos visto en varias pancartas y carteles individuales este símbolo ♀, que corresponde al símbolo de Venus. Este aparece en mensajes como «La revolución será feminista o n♀ será» o «Tranquila, mamá hoy no estoy s♀la», donde este se letrifica y forma parte integrante de la palabra, así le suma su valor semántico al significado de la voz que lo porta. En ocasiones, a estos dos sentidos se le suma un tercero, el de un ideario político (imagen 21).



Imagen 21. *El símbolo de Venus*

En las pancartas en las que se apoya un feminismo trans, vimos que se evita este símbolo (imagen 13) y se recurre a uno que posee un carácter más abarcador. Todos estos elementos añaden estratos de significado al estrictamente lingüístico y convierten al entorno en un paisaje semiótico.

Los discursos que circulan en un espacio público configuran un paisaje semiótico específico, dentro del cual esos discursos pueden dialogar entre sí e, incluso, con otros que no están presentes en ese paisaje y pertenecen a un ideario y conocimientos colectivos. Las manifestaciones son un punto de encuentro de una densidad semiótica muy elevada, donde aparecen alusiones a tradiciones (San Valentín, imagen 22), canciones (Hombres G —«sufre mamón, devuélveme a mis chicas»— o Bebe —«Voy a ser la mujer que me dé la gana de ser»—), obras literarias (*El cuento de la criada*, imagen 23), cine (*La guerra de las Galaxias*), dibujos animados (*Las supernenas*, imagen 24), etc.



Imagen 152. *Conocimientos colectivos: tradiciones*



Imagen 163. *Conocimientos colectivos: literatura*



Imagen 24. Conocimientos colectivos: dibujos animados

Las imágenes de carácter global se hacen locales y con un valor definitorio mediante el uso de un lenguaje identitario (las hablas andaluzas) en el 8M, singularizando la reivindicación (glocalización) como podemos ver en las imágenes 25 y 26.



Imagen 175. De lo global a lo local: lo andaluz.

En la imagen 26, se observa una simulación de las hablas andaluzas donde se pretende representar el seseo/ceceo con la ç, la caída de la s final mediante el acento circunflejo, etc., a lo que se añade el valor simbólico de la bandera autonómica, la peineta y el uso de uno de los versos del himno de Andalucía.



Imagen 186. De lo global a lo local: lo andaluz.

La protesta cobra aún mayor fuerza y significado si se realiza una corporalización del mensaje. Aparecen *objetos transgresores* portados por personas en el espacio público, según el término usado por Scollon y Scollon (2003), que los resignifican, ya que están fuera de su lugar común y cobran sentido por su localización en la manifestación. Así, el delantal se convierte en capa a través del discurso (imagen 27) o un corsé visible intensifica aún más su sentido metafórico opresor si se representa en el cuerpo de una mujer (imagen 28).



Imagen 197. *Objetos transgresores: el delantal.*

En relación con el delantal —presente también en las manifestaciones de Barcelona en 2020— Marín Romero y Ribas se pronunciaban así: «El delantal ya de por sí tiene una fuerte carga simbólica y el 8M se recupera para visibilizar todo el trabajo no remunerado ni reconocido que ejercen las mujeres, pero que es indispensable para el desarrollo de las sociedades» (Marín Romero y Ribas, 2021: 668). Al colocarse en la espalda, el delantal se convierte en una capa y la portadora en una superheroína.

Son interesantes los mensajes que se han pintado en el cuerpo o en las camisetas. Podemos hablar en estos casos de *corporalización* (Martín Rojo, 2012: 281), sin duda, los eslóganes que se lucen de este modo son también una forma de transmitir una manera de pensar. Nos gustaría destacar la imagen 28 en la que la persona que porta el cartel con el mensaje «Estallemos el corsé del género» lleva a su vez puesto un corsé. No hace falta recordar qué supuso una prenda como esta para el feminismo y las críticas del feminismo radical de los sesenta respecto a prendas como estas. Recordemos el basurero de la libertad donde pretendían liberarse de todo este tipo de prendas opresoras.



Imagen 28. *Corporalización: el corsé.*

Nos gustaría terminar con la imagen 29 donde los mensajes de las pancartas se cargan de un sentido intensificado si es llevado, como en este caso, por unas niñas.



Imagen 29. *Intensificación semiótica del mensaje por su portador*

Ojalá la noche sea de ellas. Conseguir eso es nuestra tarea.

## **6. A modo de conclusión**

Partíamos en este trabajo de la idea de que las manifestaciones del 8M promueven un activismo epistémico de resistencia que ayuda a dar a conocer las reivindicaciones del movimiento y a señalar de forma crítica tanto los problemas a los que se ha enfrentado y se enfrenta el feminismo a lo largo del tiempo como a aquellas cuestiones puntuales más cercanas al contexto social del momento. En las manifestaciones conviven en la calle lemas clásicos del feminismo con una larga historia a sus espaldas con otros solo comprensibles dentro un marco espacial y temporal concreto. Esto demuestra que es una teoría crítica viva en continuo desarrollo.

Nos ha resultado interesante ver hasta qué punto las manifestaciones del 8M sirven para trasladar a la calle, a través del PL y semiótico, las cuestiones que preocupan al movimiento en cada momento. Las manifestaciones que se celebran ese día sirven para reforzar el movimiento y, al mismo tiempo, para hacer partícipe al público general de los intereses, problemas y perspectivas del feminismo. Se trata de recordar a la sociedad los derechos conseguidos a partir de la lucha de las mujeres y la necesidad de seguir en esta lucha para avanzar hacia una sociedad más justa. A través de la acción el feminismo va redefiniendo sus reivindicaciones al mismo tiempo que las da a conocer. Tan importante como mirar la realidad desde una perspectiva feminista es conseguir que esa forma de mirar cale en la sociedad y sea conocida por todas las personas. Esloganes, colores y cánticos ayudan a que la ciudadanía entienda las bases sobre las que se sustenta la violencia de género o qué significa la cultura de la violación. La celebración del 8M es una oportunidad para difundir el feminismo.

Nos gustaría destacar, tal y como hemos hecho a lo largo del artículo, la polifonía de voces presentes en las diferentes manifestaciones. No solo nos referimos a que se traten y denuncien cuestiones muy diferentes (lucha contra la violencia de género, no a la guerra, derechos de los animales, sororidad, derechos sexuales y reproductivos, inseguridad en las calles...) sino también

que, en ocasiones, las posiciones son diferentes y se defienden perspectivas opuestas. La existencia de distintas manifestaciones, que en muchas ocasiones se solapan en el tiempo, se explica por los diferentes posicionamientos que se defienden en las diferentes asociaciones y plataformas. Desde diversas tribunas se ha discutido mucho la existencia de varias manifestaciones y se ha reclamado la unificación. A primera vista puede parecer que esta fragmentación es una característica de este movimiento hoy, pero si nos acercamos a la historia del feminismo, veremos que siempre han coexistido diversas sensibilidades que hacían impensable la lucha conjunta. Kollontai, Zetkin o Luxemburgo reclamaban el derecho al voto, pero tenían muy claro que no podían librar esta batalla junto a las sufragistas, aunque estas también lo reclamaran.

Si bien entendemos que una única manifestación puede tener más fuerza, también somos conscientes de que la gran variedad de visiones implicadas en el movimiento feminista difícilmente se puede aglutinar en una sola bandera. Esta división de ideologías dentro del movimiento se muestra de forma clara cuando se analiza el PL presente en cada una. Esta disparidad de criterios está presente hoy sobre todo en relación con el transfeminismo y la prostitución. La existencia de mensajes distintos en las manifestaciones se usa en muchas ocasiones para quitar valor a las reivindicaciones expuestas en estas movilizaciones y se oyen comentarios del tipo: «ni ellas saben lo que quieren» o «no son capaces de ponerse de acuerdo». Frente a esta posición recordamos, como acabamos de hacer, que se trata de algo común a toda la historia del feminismo y no un problema actual y defendemos el interés que tiene que exista una polifonía de voces de la protesta. Suprimir esta variedad de posiciones conduciría a la marginalización o al silenciamiento de parte de los sujetos (Medina, 2023: 751).

Si aplicamos al PL las ideas de Lefebvre (2013), podemos decir que el espacio de una manifestación se configura a través de sus textos como el resultado de una acción, unas prácticas y experiencias sociales, pero a la vez es parte de ellas. El PL es soporte de los discursos en el entorno, pero también construye el espacio de las ideas. «Cada sociedad produce su espacio» y un PL de la acción y la expresión: un *espacio vivido*<sup>8</sup>, donde se busca otras posibilidades de expresión simbólica de la realidad en el entorno; además, de un *espacio concebido*, desde el conocimiento y la lucha imperante y manifiesta en los discursos. Participar en las manifestaciones del 8M realizando las fotografías del PL itinerante que se construye en ellas y analizándolo con posterioridad nos ha permitido ser más consciente de esta cuestión y de la importancia que tiene la situación.

Entendemos que las manifestaciones sirven tanto para denunciar las injusticias del mundo como también para, pensando en el futuro, tratar de construir un mundo más justo (Medina, 2023: 725-726). Consideramos que, si se cambia la percepción y la imaginación social tal y como se pretende con los movimientos de protestas y de liberación, y en este caso en concreto con las manifestaciones feministas, se puede transformar el ámbito de lo público reeducando la manera como miramos la realidad y colaborando así en la construcción de un mundo diferente.

---

<sup>8</sup> Lefebvre (2013) define tres tipos de espacios: el *espacio percibido* (espacio de la experiencia material), *espacio concebido* (espacio planificado y ordenado por los expertos) y *espacio vivido* (espacio de los usuarios y los habitantes).

Por todo esto consideramos muy interesante analizar el PL que se construye en las manifestaciones. Con vistas a futuros trabajos, consideramos que sería sugestivo realizar análisis comparativo desde una perspectiva diacrónica viendo cómo cambia el PL a lo largo de los años en un mismo lugar. Así mismo, sería interesante realizar una comparativa en sincronía del PL que se despliega en diferentes ciudades en un mismo año para detectar paralelismos y diferencias.

## Referencias bibliográficas

- AMORÓS, Celia. *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 2005.
- BEN-RAFAEL, E., SHOHAMY, E., HASAN AMARA, M., & TRUMPER-HECHT, N. «Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel», *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 2006, pp. 7–30.
- BEN-RAFAEL, Eliezer y BEN-RAFAEL, Miriam. *Multiple Globalizations: Linguistic Landscapes in World-Cities*, Leiden/Boston, Brill, 2019.
- BLOMMAERT, Jan y MALY, I. «Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study». *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 133, 2014, pp. 1-20.
- CALVI, M. Vittoria. «Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas». *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 17, 2018, pp. 5-58.
- CALVI, M. Vittoria. «La narración polifónica del estallido social chileno en el paisaje lingüístico de Santiago». *Philologia Hispalensis* 38(1), 2024, pp. 21-48.
- CHAN PECH, Cándido. «Visualización del acoso en tendaderos universitarios; una construcción de paisajes lingüísticos», *PURIQ*, 3 (4), 2021, pp. 622-634. DOI: 10.37073/puriq.3.4.229
- CHERRY, Myisha. «Value-Based Protest Slogans: An argument for Reorientation», en Brandon Hogan, Micael Cholbi, Alex Madva y Benjamin S. Yostr (Eds.) *The movement for Black Lives: Philosophical Perspectives*, New York: Oxford University Press, 2021, pp.160-175.
- DACKOW, Cynthia. «Paisajes Semióticos Disidentes. La retórica de los feminismos del 8M y 9M», 2020. <https://www.academica.org/cynthia.dackow/4.pdf>
- ESTEBA RAMOS, Diana. «El paisaje lingüístico como fuente de análisis para la creatividad léxica: el caso de los usos neológicos de la esfera de los feminismos», en Pedro José Chamizo Domínguez (ed. lit.), *La creatividad en las humanidades: perspectivas singulares y universales*, Sevilla: Renacimiento, 2024, pp. 53-74.
- ESTEBA RAMOS, Diana y GARCÍA AGUIAR, Livia. «¿Cómo reflejan nuestras calles los usos inclusivos? El caso del paisaje lingüístico malagueño (2016-2023)», en Mercedes de la Torre García /ed.), *Estudios aplicados sobre paisaje lingüístico*, Tirant Le Blanc, en prensa.
- FRANCO-RODRÍGUEZ, José M. «El paisaje lingüístico del Condado de Los Ángeles y del Condado Miami-Dade: propuesta metodológica», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 35, 2008, pp. 3-43.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestos*, Madrid, Taurus, 1989.
- GODDARD, Angela. *The language of Advertising*, Written Texts, Routledge, 2002.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Valencia, Cátedra, 1991.
- HARAWAY, Donna. *When Species Meet*, University of Minnesota Press, 2007.
- KASANGA, Luanga A. «The linguistic landscape: Mobile signs, code choice, symbolic meaning and territoriality in the discourse of protest», *International Journal of the Sociology of Language*, 230, 2014, pp.19-44.

- LANDRY, Rodrigue y BOURHIS, Richard Y. «Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study», *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (23), 1997, pp.23-49.
- LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*, Capitán Swing, 2013.
- MAI, Agustina. «El discurso feminista en el paisaje semiótico de Santa Fe. Estudio de casos: el “Memorial a las víctimas de violencia de género” y las baldosas “Memorias urbanas feministas”». *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Volumen 19, 2023, pp.185-207.
- MARÍN ROMERO, Alba y RIVAS, Montserrat. «Paisajes discursivos en movimiento: análisis de la manifestación feminista del 8 de marzo de 2020 en Barcelona», *Discurso & Sociedad*, vol.15(3), 2021, pp.647-678.
- MARTÍN ROJO, Luisa. «Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas», en Aguilar, S. (Eds.), *Anuario del Conflicto Social* 2012, pp. 275-302, Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- MARTÍN ROJO, Luisa y DÍAZ DE FRUTOS, Carlos. «En #Sol, revolución: paisajes lingüísticos para tomar las plazas», *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(1–2), 2014, pp.163–186.
- MEDINA, José. *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Opression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*, Oxford University Press, 2013.
- MEDINA, José. «Injusticia epistémica y activismo epistémico en las protestas sociales feministas», *Revista latinoamericana de Filosofía política*, 2021, pp.227–250.
- MEDINA, José. *The Epistemology of Protest. Silencing, Epistemic Activism and the Communicative Life of Resistance*, Oxford University Press, 2023.
- MOLINA MARTOS, Isabel. «Urban discourse and civil resistance against gender-based violence in Madrid», en Gubitosi, P. y Ramos Pellicia, M. F. (eds.), *Linguistic Landscape in the Spanish-speaking World*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, 2021, pp.135-158.
- PROCTOR, Robert N. y SCHIEBINGER, Londa (Eds.). *Agnotology. The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford University Press, 2008.
- SHARP, Gene. *The Politics of Nonviolent Action*. Porter Sargent, Boston, 1973.
- SCOLLON, Ron y SCOLLON, Susie W. *Discourse in place: Language in thematerial world*. Nueva York, Routledge, 2003.
- SHOHAMY, Elana y GORTER, Durk (eds.). *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Routledge, 2009.
- SPOLSKY, Bernard. «Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage», en Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, 2009, pp. 25-39.
- TUANA, Nancy. «The speculum of ignorance: The women's health movement and epistemologies of ignorance». *Hypatia*, 21 (3), 2006, pp. 1-19. DOI: 10.1111/j.1527-2001.2006.tb01110.x



***La odisea de las escritoras.  
Propuesta didáctico-divulgativa para  
repensar la historia de la literatura,  
Daniel Nisa Cáceres y Alberto Marina  
Castillo (eds.), 2023***

**María Bazaga Ropero**

*Universidad Pablo de Olavide*

mariabazagaropero@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5969-3599>

Durante los meses de febrero y marzo de 2023 tuvieron lugar, en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), las jornadas *La odisea de las escritoras*, organizadas por los investigadores Rosario Moreno Soldevila, Marta Cuevas Caballero, Alberto Marina Castillo, Daniel Nisa Cáceres, Anne-Catherine Aubry, Miguel Cisneros Perales, Alicia María López Márquez, Carmen Velasco-Montiel y Manuel Alejandro González Muñoz. Estas jornadas de divulgación, financiadas por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), estaban destinadas a fomentar las vocaciones científicas en el ámbito de las Humanidades entre el estudiantado de bachillerato, al que invitaban a reflexionar sobre la brecha de género en el ámbito literario. Para ello, se llevaron a cabo diversas actividades lúdicas y talleres que permitieron al alumnado conocer las dificultades y vicisitudes de distintas mujeres escritoras de todas las épocas.

Esta obra recopila un breve resumen de los distintos talleres, impartidos por cada uno de los investigadores que participaron en las jornadas, así como algunas de las actividades que tuvieron lugar en los mismos. En la propia introducción de la obra, Rosario Moreno Soldevila explicita que el objetivo de este cuadernillo no es otro que el de “poner a disposición de la comunidad educativa ideas para seguir repensando el currículum y el canon literario, con el deseo de que sirvan de inspiración tanto para la docencia y el aprendizaje como para proyectos que fomenten la investigación en el aula” (5).

Con esta intención didáctica, la obra se divide en ocho capítulos, ordenados cronológicamente según la época que tratan. En cada uno de ellos encontramos, en primer lugar, la información proporcionada al alumnado durante su realización y, a continuación, al menos una actividad relacionada con los aspectos tratados. A su vez, al final de cada uno de los capítulos se incluye una pequeña bibliografía de ampliación.

El primero de estos capítulos es el de la investigadora Marta Cuevas Caballero, titulado “‘Alguien hablará de nosotras’: Safo de Lesbos, la mujer que amaba”. La intención de este trabajo es la de acercar al alumnado la poetisa griega a través de su obra. Para ello, primero se ofrece una descripción sobre la recepción y la conservación de la obra de Safo, seguida de una breve biografía de la poetisa. A continuación, la investigadora plantea tres actividades didácticas: en las dos primeras, el alumnado deberá leer los fragmentos 16 y 31 y responder a las cuestiones planteadas en cada caso; la tercera actividad invita al alumnado a explorar su creatividad y jugar, para ello tendrán que ponerse en la piel de Safo de Lesbos y, en grupos de 3-5 personas, completar los fragmentos 33, 38, 51, 102, 131 y 147.

El segundo capítulo se titula “Diotima de Mantinea: amor, sabiduría, revolución”, a cargo del investigador Alberto Marina Castillo. La figura de Diotima no nos es familiar, mientras que nombres como Sócrates y Platón resuenan en las cabezas de los estudiantes junto con el concepto de “amor platónico”. En esta propuesta, Alberto Marina nos explica que, en el propio *Banquete* de Platón, Sócrates expone que fue “una mujer de Mantinea, Diotima” quien le explicó la naturaleza del amor. De igual manera, esta sabia olvidada también serviría como inspiración para el *Hiperión* de Hölderlin o la obra del exilio de María Zambrano. A través de la actividad “El rostro de la sabiduría”, el investigador invita al alumnado a dibujar la cara del saber y reflexionar sobre cómo habitualmente los sabios se perciben como sujetos masculinos.

El siguiente capítulo, “Mujer y literatura en Roma: la historia que no nos contaron”, viene de la mano de Rosario Moreno Soldevila. En estas páginas se nos introduce el papel de la mujer como escritora en el Imperio Romano para dejar atrás la falsa concepción de que no existieron autoras en la Antigüedad, aunque la obra que se conserve de ellas sea mínima. En la actividad que Rosario Moreno nos plantea, “Trabajando con los textos en busca de las escritoras romanas silenciadas”, el estudiantado leerá las reflexiones de Plinio el Joven y Ovidio, que hablan de autoras anónimas de la Antigüedad. Posteriormente, debatirán las cuestiones planteadas en cada uno de los textos para contrastar las concepciones sobre mujer y literatura que tenían ambos autores.

En “Escritoras y lectoras de la ficción gótica: un viaje inesperado” el investigador Daniel Nisa Cáceres invita al alumnado a explorar el relevante papel que tuvieron las mujeres en la creación de la novela gótica. Esta tendencia se inauguró con Ann Radcliffe, quien consiguió establecer las bases de un género que “proporciona a sus heroínas y lectoras unos niveles de libertad ajenos a la realidad que vivían” (19). La obra de Radcliffe influyó posteriormente en autores masculinos, como Edgar Allan Poe, y femeninos, como Mary Shelley. El investigador propone como actividad una plantilla fotocopiable y recortable con frases para emparejar. La actividad está diseñada para llevarla a cabo en grupos, los cuales pueden llevar nombres de autoras góticas.

En quinto lugar, la investigadora Anne-Catherine Aubry nos trae “¿Hace falta llevar pantalones y llamarse Jorge para ser escritora?”. En una

breve introducción, podemos aprender y reflexionar sobre la figura de la autora francesa George Sand y la situación de la mujer en la literatura francesa del siglo XIX. Tras explicar los aspectos fundamentales sobre la vida de la autora, se propone formar cinco grupos de trabajo mixtos. Cada uno de ellos recibirá un fragmento de una de las críticas que George Sand recibió y deberá responder a las cuestiones planteadas. Las instrucciones y los textos necesarios para el desarrollo de la actividad pueden encontrarse en el cuadernillo.

Miguel Cisneros Perales es el autor de la sexta propuesta: “¿Carmen de Burgos o Colombine? Cómo (sobre)vivir de la literatura sin que te reconozcan”. Después de una breve y apasionante introducción biográfica sobre la autora almeriense, se invita al alumnado a reflexionar sobre por qué se ha olvidado a una figura tan relevante y los mecanismos de opresión que sufrió. En la actividad planteada, el estudiantado tiene que leer tres textos —“Las sufragistas en acción”, “Las fumadoras” y “Tema delicado”— y averiguar si han sido escritos por autores femeninos o masculinos. Una vez resuelta esta cuestión, el alumnado deberá responder a diversas preguntas en relación con cada uno de los textos.

El séptimo capítulo, a cargo de Alicia María López Márquez, se titula “La historia de la escritora y premio Nobel de literatura Grazia Deledda y el extraño caso de *Su marido* o el moderno marido”. Aquí viajaremos por la increíble vida y obra de la segunda mujer, y única italiana, en conseguir el Premio Nobel de Literatura. En esta travesía, aprenderemos sobre la disputa de la autora con otro célebre escritor de la época: Luigi Pirandello. Este publicó la obra *Suo marito* (*Su marido*) en referencia y como burla al marido de Grazia, quien, por amor, lo había dejado todo para ser su agente literario. En la actividad propuesta, el alumnado deberá de ponerse en el papel de un periodista y plantear preguntas, con sus posibles respuestas, para entrevistar a Deledda y Pirandello. Está planteada para llevarse a cabo en grupos de tres.

Por último, llegamos a “Margaret Atwood: Feminismos, distopías y literatura canadiense”. En este capítulo, la investigadora Carmen Velasco-Montiel nos plantea un taller en el que podemos conocer más sobre la vida de la afamada escritora Margaret Atwood y sobre su lucha por la literatura canadiense. Así mismo, también nos introduce su obra más popular: *El cuento de la criada*. Para seguir indagando en novela y autora, la investigadora nos propone tres actividades: la primera consiste en averiguar qué afirmaciones sobre la vida de Margaret Atwood son falsas; la segunda propone unir conceptos tras visualizar el video-resumen titulado *Why should you read "The Handmaid's Tale"? - Naomi R. Mercer* y, en último lugar, el alumnado deberá completar a partir de la primera letra una serie de palabras relativas a la vida y obra de Margaret Atwood.

En definitiva, nos encontramos ante un cuadernillo que, aunque breve en extensión, cuenta con una gran variedad de recursos didácticos para despertar la curiosidad y motivar a la reflexión al alumnado de bachillerato. Este material fomenta la imbricación entre docencia, investigación y divulgación de una manera amena, con múltiples imágenes

que ayudan a presentar a las distintas mujeres tratadas en cada uno de los talleres.

Sin duda, esta obra puede resultar de gran utilidad como apoyo en asignaturas como Literatura universal o Lengua castellana y literatura, en las cuales los referentes femeninos siguen brillando por su ausencia. Además, muchas de estas actividades, al ser dinámicas y competenciales, promueven la motivación y el dinamismo del alumnado en el aula. Todo un proyecto curricular de éxito galardonado con el Premio Rosa Regás, otorgado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.



## **illuminating Feminist Voices: A Review of *Gendered Lights of Reason: cultural and educational perspectives* edited by Antonella Cagnolati**

**Iluminando voces feministas: Una reseña de *Gendered  
Lights of Reason: cultural and educational perspectives*  
editado por Antonella Cagnolati**

**Marina Álvarez Manso**

*Universidad Pablo de Olavide*

[malvman1@alu.upo.es](mailto:malvman1@alu.upo.es)

Women have long been aware of their own potential, far more so than is often assumed. The idea that the primary distinction between men and women lies in access to opportunities is by no means a recent revelation. For centuries, women have strived to make their voices heard through a myriad of arguments and assertions, many of which have been obscured or forgotten over time. The volume *Gendered Lights of Reason: Cultural and Educational Perspectives*, edited by Antonella Cagnolati, brings together a collection of compelling chapters that examine the lives and works of remarkable women who, despite the severe constraints of their times, rose their voices in favour of the equality of sexes.

This book features contributions from a diverse group of writers, whose varied backgrounds and expertise lend the work a broad thematic scope. Among these noteworthy contributors, Antonella Cagnolati stands out, not only for her thought-provoking chapter on Mary Wollstonecraft's views on women's education but also for her pivotal role in editing and coordinating the volume. The contributors represent a range of disciplines: historians such as María Teresa Ávila Martínez, Aitana Finestrat Martínez, Ricardo Hurtado Simó, and Cagnolati herself; and scholars of literature and translation, including Milagro Martín Clavijo (Italian literature), Leonor Sáez Méndez and Mattia Di Taranto (German literature), and Verónica Pacheco Costa and Sergio Marín Conejo (English literature and translation).

The volume's principal aim is to showcase influential female figures—primarily from the 17th and 18th centuries—and their contributions to a matter that remains highly relevant: gender equality. This interdisciplinary collection provides readers with a nuanced understanding of how these women shaped feminist discourse, making it an invaluable addition to feminist and educational scholarship. Published by Gruppo Editoriale Tab in Rome (2023), the book provides a rare opportunity to explore these contributions across varied contexts as it addresses figures of different origins, making it a notable resource for students, educators, and researchers of feminist studies alike.

The themes explored in the volume include the emergence and assertion of women in literary and intellectual spheres, the channels, such as venues, salons or different media they used to spread their own ideas, the diverse ways in which these ideas were transmitted (in speeches, fiction, poems, letters...), and the enduring legacy of their efforts.

In relation to its structure, there is no clear sequence that relates and orders the different chapters, as there are no sections dividing them by theme or any order criteria. The book spans a wide range of influential figures, from 17<sup>th</sup> century British scientist and writer Margaret Cavendish to 19<sup>th</sup> century German novelist Bettina von Arnim, offering readers a broad yet cohesive look at feminist contributions across time and place.

To avoid undue length, this review focuses on selected chapters that exemplify the book's central theme: the immense potential of women when afforded the same opportunities as men. Some chapters, such as the first and last, do not address this theme directly but explore related topics. For instance, Finestrat's chapter examines the risks associated with sending and receiving correspondence in the 16th century as a woman, while Di Taranto analyses the situation of Jews, particularly Jewesses, in the Romanticism era. Though tangential, these topics enrich the volume by shedding light on the diverse challenges women face under patriarchal systems.

Pacheco Costa's chapter on Judith Sargent Murray stands out as particularly noteworthy. Sargent Murray was undeniably a woman ahead of her time. Denied formal education because of her gender, she educated herself and published her works under a male pseudonym to circumvent societal barriers. Pacheco Costa provides an incisive analysis of Sargent Murray's life, writings, and socio-religious context. Born in colonial North America, Sargent Murray lived through the American War of Independence and argued passionately for women's education as an integral part of the new Republic. She contended that perceived differences in intellect between men and women were not innate but a result of unequal access to education. Employing arguments that might now be seen as problematic—centred on religion and motherhood—she successfully navigated Puritan society to advance her feminist ideals.

Sargent Murray's vision was to maximise the potential of both women and the nation. She believed that educating women would not only benefit them, but the nation as a whole by developing women who will pass knowledge and values to their families and communities, and also by giving them opportunities to improve living conditions and actively participate in the economy. Tragically, her aspirations would not be realised until long after her death. Her story poignantly illustrates the patience and foresight required to sow the seeds of change for a future one may never witness.

Additionally, Hurtado Simó's chapter introduces two remarkable figures that condemned the *Ancien regime* and who sought to make the most vulnerable sectors' voices be heard. The chapter presents the parallel stories of Madame Helvétius and Sophie de Grouchy, both hostess of salons in which the greatest minds of their time dialogued about ideas that were to be the forerunners of human rights. They were also very vocal about their own opinions which, just as

Sargent Murray's, included the importance of education, especially to women who had been deprived from it. Following the ideals of the Enlightenment, they believed education to be essential to develop critical thinking, allowing them to fought ignorance and the old beliefs that perpetuated submission, suffering and a corrupt system.

Moreover, Hurtado Simó introduces key concepts to understand their motives and inspiration. These women, particularly de Grouchy, followed the intellectual movement of the Radical Enlightenment, a subversive movement that sought a profound transformation of all human structures: beliefs, traditions, rules of coexistence and power relations. These women wanted to move beyond simple charity, they sought to engage in actual political action, especially concerning the poorest sector of population, as also did Jacobin women who helped organise banquets in the *Gran Circolo Costituzionale di Bologna*, as stated in Martín-Clavijo's chapter. These women contributed greatly to the celebration of feasts in which poor people would sit next to Jacobins patriots to enjoy a meal together. Moreover, these events included political speeches and, within speakers for the first time, women were included. It was the first time women were participating actively and directly in politics and not just observing from the bench.

However, despite all their efforts to actively participate in political life endorsing equality, education and freedom, Enlightenment values par excellence, when these movements became a reality, women were completely ostracised from their results. All of the rights that both men and women fought to obtain, were only applied to half of them. Always the same half.

Therefore, one may infer an overarching narrative emerging from all of these women's stories. The common denominator is the apparent disparity in how advancements throughout history, particularly those generating benefits to some, have always excluded women. The book examines pivotal historical events and movements—the War of Independence, the French Revolution, the Enlightenment—to reveal how women, though actively involved, were frequently denied the benefits and recognition that such advancements afforded to men. These women must have felt betrayed for the same causes they supported. They were not even considered citizens to begin with, let alone capable and remarkable figures. This exclusion prompts reflection on the countless untold stories of brilliant women buried in historical archives, awaiting rediscovery.

Despite all setbacks, women have historically withstood the tides of patriarchy. They became smarter, smarter enough to navigate the difficulties of being born female in a male-dominated society. They became smarter by educating themselves, like Sargent Murray or Lady Elizabeth Webster in Ávila Martínez's chapter. They became smarter by ciphery and deciphering letters to communicate freely in a time were women, above anything else, were expected to be silent, such as the case of Teresa de Jesús in Finestrat's chapter. They became smarter by developing strategies to make their ideas be heard, as when Karolina von Günderröde used a pseudonym to publish her works as appears in Sáez Méndez's chapter, but also when Sargent Murray wrapped her feminist ideology with conservative reasoning so they would not be rejected in a Puritan society.

Always having to be one step ahead has developed women's intelligence and cunning. So it is understandable how frustrating it must be to be constantly dismissed and overlooked. Rejected before you can even speak out because of not fitting into the mould that society has created for you. Marín Conejo explains in his chapter that Margaret Cavendish challenged this very same social expectations and restrictions with her affirmation of being “native and natural”. In a context where women were considered intellectually inferior to men, Cavendish rejected what was expected of her as a woman and claimed her intellect as something innate and inherent to her feminine being.

Many of these stories have only recently come to light, hidden by a patriarchal narrative that reduced women to roles as mothers, muses, or victims. It is the responsibility of contemporary researchers to continue uncovering these lost voices and restoring their rightful place in history. For those embarking on this journey, *Gendered Lights of Reason* is an excellent starting point. By weaving together voices from various disciplines and cultural contexts, this book provides an indispensable resource for scholars of feminist studies, as well as a refreshing lens through which to examine historical and contemporary contributions to gender discourse.

To conclude this review, I would like to strongly encourage the reader to get their hands on this volume as it offers a rich tapestry of feminist perspectives, recounting the works of already known figures like Cavendish, but also shedding light on other brilliant women whose ideas and works were lost in the archives of time under the oppression of a male-dominated society. This book, with its meticulous research and collaborative effort, not only pays homage to these pioneering women but also serves as a crucial reminder of the ongoing need to amplify marginalized voices in the pursuit of equality. The editors and contributors have created an invaluable resource that bridges history and contemporary feminist discourse, making it an essential read for anyone passionate about uncovering the untold stories that shape our understanding of gender and society.

### **References:**

Cagnolati, Antonella (ed.) (2023). *Gendered lights of reason: Cultural and educational perspectives*. Rome: Gruppo editorial Tab.