

**De los márgenes al aula.
Aplicaciones didáctica con
perspectiva de género**

Ana Macannuco (ed.)

Dykinson, S.L.

**De los márgenes al aula.
Aplicaciones didácticas con
perspectiva de género**

Colección

ESCRITORAS Y ESCRITURAS

Eva María MORENO Lago Y CATERINA DURACCIO

Directoras

Comité científico

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia, Italia*

Katjja Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*

Patrizia Caraffi, *Universidad de Bolonia, Italia*

Ana Maria Díaz Marcos, *Universidad de Conecticut, USA*

Kostantina Boubara, *Universidad Aristotele di Tesálonica, Grecia*

Diana del Mastro, *Universidad de Secheskin, Polonia*

Rocio González Naranjo, *Universidad católica del Oeste, Angers, Francia*

Camilla Cederna, *Universidad de Lille, Francia*

Carolina Sánchez-Palencia, *Universidad de Sevilla*

Verónica Pacheco Costa, *Universidad Pablo de Olavide*

Isabel Clúa Gines, *Universidad de Sevilla*

Milagro Martín Clavijo, *Universidad de Salamanca*

Mercedes González de Sande, *Universidad de Oviedo*

Yolanda Morató Agrafojo, *Universidad de Sevilla*

Estela González de Sande, *Universidad de Oviedo*

Daniele Cerrato, *Universidad de Sevilla*

**De los márgenes al aula.
Aplicaciones didácticas con
perspectiva de género**

Ana Macannuco
Editora

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Los capítulos presentes en este libro
han sido sometidos a evaluación por pares doble ciego

© Ana Macannuco (editora)

© Las autoras

© Imagen de portada: Eva Moreno-Lago

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-879-1

Maquetación: Realizada por los autores

ÍNDICE

SABERES EXCEPCIONALES ANA MACANNUCO	11
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE TEXTOS DE AUTORAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MIGUEL SOLER GALLO	13
AMPLIANDO EL CANON EN FEMENINO A TRAVÉS DE LA BIOGRAFÍA GRÁFICA. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA MARAVILLAS MORENO AMOR	28
LA HISTORIA FEMINISTA Y CULTURAL DE LAS MUJERES. CURSO DE POSGRADO EN MÉXICO ROCÍO OCHOA GARCÍA	43
DOS MODELOS DE AUTORÍA FEMENINA EN LAS LETRAS DECIMONÓNICAS: M ^a PILAR SINUÉS DE MARCO Y EMILIA PARDO BAZÁN. PROPUESTA DIDÁCTICA CELIA ESTEPA ESTEPA	56
“ANDALUZAS OCULTAS”: UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA SU INTEGRACIÓN EN LAS AULAS JUAN AGUILAR	71
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CANON LITERARIO EN FEMENINO: CARMEN LAFORET EN LAS AULAS DE SECUNDARIA MARÍA RUIZ LÓPEZ	84
RESCATANDO DEL OLVIDO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS POETAS DEL 50 EN EL AULA SECUNDARIA MÍRIAM POVEDANO NAVAS	101

NARRATIVAS DEL YO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE <i>MANOLITO GAFOTAS</i> DE ELVIRA LINDO Y <i>EL DIARIO SECRETO DE ADRIAN MOLE</i> DE SUE TOWNSEND EN LAS AULAS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO NIEVES DE MINGO IZQUIERDO	115
<i>FUORI CANONE</i> . UN PROGETTO DIDATTICO PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO MARIALAURA SIMEONE	131
CRONACHE DI DONNE (IN)VISIBILI: FILOLOGIA E <i>QUERELLE DES FEMMES</i> NEGLI STUDI ITALIANISTICI JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ	145
LE SCRITTRICI ITALIANE NELL’AULA DI ITALIANO L2: VERSO UNA DIDATTICA PIÙ INCLUSIVA MARÍA REYES FERRER	160
IPAZIA DI ALESSANDRIA UN NUOVO CANONE DIDATTICO PER L’INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA ANTICA E TARDO ANTICA SANDRA ROSSETTI	174
COME INSEGNARE LA STORIA DELLE DONNE: IL CASO DI ISABELLA DI CAPUA (1512-1559) ROSANNA MELE	191
I ROMANZI DI GIANA ANGISSOLA PER L’INSEGNAMENTO DELL’ITALIANO: LA COSTRUZIONE DI UNA LINGUA E DI UNA NUOVA IDENTITÀ MARTINA LOPEZ	203
IL FUMETTO <i>SOTTO IL VELO</i> DI TAKOUA BEN MOHAMED: INTERCULTURALITÀ E INTERSEZIONALITÀ NELLA DIDATTICA DELL’ITALIANO LS SIMONA FRABOTTA	217

EL APRENDIZAJE DEL ITALIANO COMO LS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA SERIE DE TELEVISIÓN <i>L'AMICA GENIALE</i> ALENA HORVATH	233
INÉS JOYES Y BLAKE EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN: APLICACIONES DIDÁCTICAS DE UN TEXTO ILUSTRADO ALICIA VARA Y SILVIA MEDINA	245
LA CUESTIÓN FEMENINA ENTRE LAS ÉPOCAS VICTORIANA Y ROMÁNTICA: PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA UNA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA LUDOVICA PINZONE	261
JANE AUSTEN EN EL AULA DE INGLÉS MARINA SALAS MENA	281
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE <i>UNA HABITACIÓN PROPIA</i> DE VIRGINIA WOOLF ANA LUJÁN JIMÉNEZ	297
LAS ESCRITORAS DEL MODERNISMO ANGLO-AMERICANO EN EL ORIGEN DE LA CINEMATOGRAFÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS INGLESES UNIVERSITARIOS PAULA CAMACHO ROLDÁN	312
LA MASCULINIDAD COMO CONFLICTO EN <i>WEST SIDE STORY</i> (2021): UN ACERCAMIENTO AL ALUMNADO DE LITERATURA UNIVERSAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA SARA ROMERO OTERO	323
AUTORAS Y ADÚLTERAS EN LA SOMBRA: LAS OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE UNA CONSTELACIÓN LITERARIA Y MULTIMODAL EN TORNO A LA INFIDELIDAD DIANA NASTASESCU	338
HILANDO VOCES: TEJIENDO LA HISTORIA DE LAS MUJERES GRIEGAS A TRAVÉS DE LAS TABLILLAS MICÉNICAS PATRICIA GARCÍA ZAMORA	353

LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: REVISIÓN DE UNA EXPERIENCIA PARA ACERCAR LA PRODUCCIÓN DE CHRISTINE DE PIZAN A LAS NUEVAS GENERACIONES NATALIA GARCÍA MUÑOZ	366
TEXTOS ESCRITOS POR MUJERES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DIANA CABELLO MURO	381
EDUCACIÓN INCLUSIVA: LEGISLACIÓN Y METODOLOGÍAS ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	396
DECOSTRUIRE E RICOSTRUIRE LA MASCOLINITÀ: COME UN'EDUCAZIONE AL FEMMINISMO PUÒ INTERVENIRE NELLA LIBERAZIONE DELLA SOCIETÀ DALL'OPPRESSIONE PATRIARCALE GIULIA BIDDAU Y CAMILLA VOLTA	413
ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA VERÓNICA PACHECO COSTA	428
HACIA UNA DIDÁCTICA INTERTEXTUAL EN LA QUERELLE DES FEMMES CATERINA DURACCIO	443
VERONICA FRANCO, ESCRITORA Y CORTESANA: LA PROSTITUCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA MARÍA MASCARELL GARCÍA	459

SABERES EXCEPCIONALES

ANA MACANNUCO

De los márgenes al aula. Aplicaciones didácticas con perspectiva de género une las propuestas de diversas docentes de España, Italia y México para transformar sus aulas en entornos más inclusivos. Las lectoras tienen entre sus manos la respuesta que estas profesionales han hallado para completar los huecos que el Saber hegemónico ha ignorado durante siglos. Buceando en el catalogado como “conocimiento marginal”, han rescatado viejas voces antaño desoídas, pero cuya vigencia es vertiginosa.

El conocimiento marginal es aquel que se aleja del establecido como canónico. Conocimiento marginal es saber que la Generación del 27 no solo la conformaban hombres, sino también mujeres intelectuales que acudían a los mismos círculos que ellos. Conocimiento marginal es todo aquel que no es legitimado por la crítica, pero que resulta indispensable para la vida, como el recetario de una madre. También forma parte del conocimiento marginal el hecho de que en pleno siglo XXI “descubramos” el nombre de grandes autoras del siglo XVIII. ¿Qué es, pues, el conocimiento marginal? Todos aquellos saberes que desconocemos porque el poder hegemónico no ha propiciado su aprendizaje en las aulas.

En su ensayo *Escuela de aprendices* (2020), la filósofa Marina Garcés define el educar como un oficio que “se transmite, se comparte y se transforma”. Dirá también que somos humanos porque tenemos que “ser educados para ser”. Cuestionarse cómo queremos aprender está directamente conectado con quién queremos ser. Hasta hace unas décadas, el Saber no era representativo de la gran mayoría —en parte porque no se permitía el acceso de esta mayoría a la educación—, hoy vivimos un momento de cambio y de querrela social: exigimos conocer todo aquello que fue desestimado como importante.

Las aportaciones de las autoras de este libro persiguen este objetivo: ampliar los límites de nuestro conocimiento. Con sus propuestas y aplicaciones didácticas, estas docentes se comprometen con la ampliación del canon y con la transformación del Saber en saberes. El presente volumen contribuye al engrosamiento de la lista de autores ilustres, apostando por su reformulación en femenino. La vastedad de nombres de mujeres que se recogen estas páginas es abrumadora: autoras de todas las partes del mundo y de todas las épocas reunidas en distintas propuestas que buscan acercarlas al estudiantado.

Este libro se presenta como un recurso para que las autoras lleguen a ser tan conocidas como los autores, planteándose así un horizonte de saberes que no margine los conocimientos no-hegemónicos. Para alcanzar este objetivo, *De los márgenes al aula* también se nutre de textos que apuestan por legislaciones y pedagogías inclusivas con las que actuar en el presente. El mundo no fue hecho exclusivamente para los hombres blancos heterosexuales occidentales. Tal vez fue hecho a su medida, pero el abanico universal se compone en su mayoría de lo hegemónicamente etiquetado como “excepción”.

Desde las tablillas micénicas hasta el cómic, las autoras de esta edición han analizado y desglosado el contenido de sus investigaciones, ofreciendo a las lectoras una serie de propuestas didácticas que les facilite la introducción en el aula de un conocimiento que había sido relegado al margen. En algunos casos, además, las docentes ofrecen su experiencia aplicando los modelos propuestos. Este volumen abarca tanto la literatura infantil como la académica, porque las lagunas están presentes en todos los niveles educativos.

La necesidad de realizar una revisión de todas las disciplinas desde la perspectiva de género se revela como fundamental tras la lectura de este libro. Aún queda mucho por hacer, continuemos rescatando y construyendo saberes desde los márgenes hasta las aulas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA
FORMACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE
TEXTOS DE AUTORAS EN EL GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

DIDACTIC PROPOSALS FOR LITERARY
TRAINING THROUGH WOMEN'S TEXTS IN THE
DEGREE OF PRIMARY EDUCATION

Miguel SOLER GALLO
Universidad de Salamanca

Resumen

Esta propuesta parte de la experiencia profesional como docente de la asignatura “Formación Literaria” en el Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Entre los contenidos de la materia, se encuentra ofrecer técnicas para el comentario de texto. Por ello, se propone trabajar en el aula con textos de autoras de los géneros literarios naturales: poesía, narrativa y teatro, con el fin de que el alumnado conozca cómo transmitir este contenido en el aula de Educación Primaria.

Palabras clave: Formación Literaria, Comentario de texto, Textos de mujeres, Propuestas didácticas, Educación Primaria

Abstract

This proposal is based on professional experience as a teacher of the subject “Literary Training” in the Degree in Teacher in Primary Education at the University of Salamanca. Among the contents of the subject is offering techniques for text commentary. For this reason, it is proposed to work in the classroom with texts by authors of natural literary genres: poetry, narrative, and theater, so that the student knows how to transmit this content in the Primary Education classroom.

Keywords: Literary Training, Text Commentary, Women's Texts, Didactic Proposals, Primary Education

1. LA ASIGNATURA “FORMACIÓN LITERARIA” EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA USAL

En el plan de estudios del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca, que se contempla en el Campus de Salamanca, Ávila y Zamora, se imparte la asignatura “Formación Literaria”, de carácter obligatorio para el segundo curso y que consta de seis créditos (plan: 2010/Código: 105221). Del mismo modo, esta materia es cursada por el alumnado del Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Como se hace constar en la ficha de la asignatura para el curso 2023-2024¹, la formación literaria resulta fundamental para todo profesional de la educación, dado que la literatura constituye una de las manifestaciones culturales más ricas y versátiles de cualquier comunidad. Se trata, además, de un instrumento primordial para desarrollar las habilidades (meta) lingüísticas del alumnado de Educación Primaria y, en particular, para fomentar el gusto por la lectura.

Los objetivos de la asignatura son los siguientes:

- Consolidar conocimientos básicos sobre la historia de la literatura, sus corrientes literarias y los principales rasgos de estas a partir de los textos.
- Afianzar la reflexión sobre el hecho literario y conseguir un conocimiento del devenir de la literatura.
- Desarrollar la percepción de los valores estéticos del texto literario y aprender a interpretar y comentar textos literarios.
- Incidir en la valoración de la literatura como materia instrumental básica en la intervención docente en el aula.
- Reconocer el cultivo del goce estético como factor esencial para el desarrollo personal y social del individuo.

Respecto a los contenidos, la asignatura se distribuye en dos bloques que se trabajarán de manera simultánea. En primer lugar, se estudiarán nociones fundamentales de la literatura hispánica (períodos, movimientos, géneros, etc.) y, en segundo, se profundizará en el comentario teórico-práctico de textos de la

¹ La ficha de la asignatura puede consultarse en el siguiente enlace: <https://guias.usal.es/node/169922> [Fecha de consulta: 25/08/2023].

historia de la literatura. Se persigue que el docente cumpla la función de enlace entre el texto literario y el alumnado y que, desde esta posición de guía, proporcione las técnicas y conocimientos necesarios para estimular y orientar la lectura desde un punto de vista crítico o reflexivo.

Por otro lado, a la hora de motivar al alumnado para que sienta la necesidad de leer, aparte de los fragmentos, la obra completa se incidirá en la fuente de enriquecimiento personal y de placer que supone tal ejercicio. Asimismo, el docente se ocupará de que el alumnado sepa hacer debidamente el tránsito del lenguaje *denotativo* al *connotativo*, o lo que es lo mismo, que disponga de las herramientas necesarias para poder descubrir las apreciaciones que el lenguaje posee una vez que es utilizado como recurso artístico y deja, por tanto, de pertenecer a un plano usual o cotidiano en el que el significante y el significado de las palabras poseen relación objetiva, acorde con una convención para identificar realidades, pues, en el plano artístico, el lenguaje adquiere connotaciones, se convierte en subjetivo, figurado y de carácter simbólico, un propósito estético, que en la terminología de la retórica clásica se conoce como “*delectatio*” (Pozuelo Yvancos, 1989: 16).

La metodología de la asignatura concede relevancia a la práctica y la reflexión. En el aula se expondrán los contenidos teóricos necesarios y, paralelamente, se efectuarán prácticas con textos para interiorizar, afianzar y desarrollar estos contenidos. La distribución del alumnado podrá ser diversa y en función de las posibilidades que ofrezca el texto y el ritmo de trabajo que se desarrolle en las sesiones, o sea, de forma individual, en parejas o en pequeños grupos.

Por último, la materia está confeccionada para instruir a futuros docentes en cuestiones relativas a la literatura y que esta formación sea útil a la hora de aplicarla a los contenidos pertinentes de la etapa de Primaria. Esto significa que el alumnado que accede al Grado de Educación Primaria no tiene que ser especialista en teoría literaria ni se le presupone conocimientos de historia de la literatura más allá de los que haya adquirido en este ámbito durante los años de Educación Secundaria y de Bachillerato. Aun así, se tendrá en cuenta lo dispuesto en el currículo oficial de la materia de Lengua

Castellana y Literatura para la Educación Primaria, de acuerdo con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, consecuencia de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que rige el sistema educativo español, en lo que concierne a la educación literaria. Una vez el alumnado universitario interiorice los contenidos y las estrategias de actuación ante la creación artística, en el momento de ejercer la profesión docente, aparte de tener en cuenta la orden que especifica el texto legal según la Comunidad Autónoma donde se encuentre, deberá adaptar este conocimiento al curso correspondiente. Cabe recordar que la Educación Primaria se distribuye en seis cursos y que la edad del alumnado va de los seis a los doce años.

1.1. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL MARCO DE LA LOMLOE

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria se organiza en torno a las estrategias relacionadas con *hablar, escuchar, leer y escribir*, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; cultas; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El elemento clave del currículo son las competencias específicas cuya finalidad es concretar y vertebrar la aportación de cada área a los objetivos generales de etapa y al desarrollo del Perfil de salida. En el área de Lengua Castellana y Literatura son diez las competencias específicas que se contemplan y, en concreto, las que se relacionan con la Educación Literaria son la séptima y la octava. En ambas, el ámbito literario se concibe tanto de forma autónoma como guiada y compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque con la intención de iniciarse en dos procesos paralelos: por una parte, el de la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, el del desarrollo de habilidades de acercamiento e interpretación de los textos literarios.

De un lado, la competencia específica séptima señala la importancia de *leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social*; de otro, la competencia específica octava otorga relevancia a *leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria*.

Estas competencias específicas proporcionan datos sobre cómo trabajar la literatura y, en concreto, el comentario de texto en el aula de Primaria. En este sentido, se incide en el hecho de que se muestre al alumnado textos de autores y autoras. Es sabido que las mujeres son las grandes ausentes de la visión del mundo que forjamos en el sistema educativo (López-Navajas, 2014 y 2021). Esta situación provoca que la historia cultural que ha ido pasando de generación en generación y ha llegado hasta la actualidad esté sesgada, puesto que falta una parte que ha sido ocultada o no tenida en cuenta por haberla considerado de menor importancia por el mero hecho de ser producida por mujeres. Este hecho conlleva la ausencia de reconocimiento y su deslegitimación social, debido a que no se otorga valor social a quien no se le destacan méritos artísticos. Para López-Navajas (2021), el escaso seguimiento y reconocimiento que han tenido las obras de autoría femenina explicaría la excepcionalidad que reciben las escasas mujeres que aparecen como únicas en un mundo de hombres, lo que motiva que se les presente no como parte de la tradición cultural colectiva y continuada en el tiempo, sino como elementos aislados que solo aportan a ese desarrollo social de forma concreta y en algún momento puntual, por lo que se les niega su función de protagonistas de la historia y la cultura.

La recuperación de nombres y obras de mujeres y su traslado al aula, en este caso, de Lengua Castellana y Literatura permite, asimismo, crear referentes femeninos de los que se carecen en

general en todas las disciplinas. Para construir una educación en igualdad de oportunidades y sin estereotipos sexistas es clave que se sepa estimar la ausencia que ha habido en el mundo cultural de aportaciones femeninas y se valore, a través del conocimiento de sus obras, el universo ficcional que contenían las historias. De acuerdo con estas ideas, a los objetivos establecidos en la asignatura, una vez acordado que van a incluirse textos de autoras, se podrían añadir los siguientes:

- Conocer diferentes aportaciones a la literatura por parte de las escritoras.
- Trabajar en el aula con textos de autoras para aprender técnicas del comentario de textos.
- Aprender las características de los géneros literarios a partir de la literatura escrita por mujeres.
- Crear recursos didácticos que permitan adquirir conocimientos culturales.

2. EL COMENTARIO DE TEXTO LITERARIO

En el proceso de selección de obras, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, se indica que estas deben ayudar a la reflexión *sobre los grandes retos del siglo XXI*: la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad familiar, funcional y étnico-cultural. Se añade, además, que los textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos; etc.), *servirán también como modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.*

Siguiendo a Hernández Guerrero y García Tejera (1995: 11), el comentario de texto “es un método práctico de aprendizaje de lectura y de escritura: es un procedimiento pedagógico para facilitar y para desarrollar la capacidad interpretativa y valorativa de los textos escritos”. Puede entenderse como la elaboración de un escrito crítico a partir de la interpretación crítica de otro texto. Este ejercicio posee cierta complejidad, por lo que el docente debe diseñar actividades para presentarlas al alumnado de forma

gradual con el fin de propiciar la adquisición de hábitos y destrezas.

Como se ha podido apreciar en la descripción de las dos competencias específicas que recoge la LOMLOE y que aluden a la educación literaria, al docente se pide que desarrolle en el alumnado *la capacidad de interpretar y analizar obras o fragmentos literarios*, es decir, que se fomente el juicio crítico mediante la elaboración de unos criterios practicados en el aula, debidamente orientados y corregidos. Estas prácticas conducen a identificar adecuadamente el sentido o el valor de un texto, el género literario al que pertenece y sus convenciones.

En este trabajo se presentan tres textos, cada uno de un género literario natural –poesía, narrativa y teatro– de tres autoras mediante los cuales se van a plantear al alumnado de la asignatura “Formación Literaria” diferentes técnicas para trabajar el comentario de texto. Asimismo, se ofrecen pautas para trabajar los textos en el aula de Educación Primaria.

2.1. EL COMENTARIO DE TEXTO POÉTICO

Para el ejercicio del comentario de texto poético se utiliza un poema de Gloria Fuertes (Madrid, 1917 – Madrid, 1998), autora a la que la crítica incluye en la generación poética del 50, a la que pertenecen también Ángel González, Caballero Bonald, José Ángel Valente, Claudio Rodríguez o José Agustín Goytisolo, entre otros (Cano, 1991: 19). Compañeras de generación que han tenido poca presencia en los libros de texto y manuales de literatura, hasta hace poco tiempo, están María Victoria Atencia, Francisca Aguirre o Pilar Paz Pasamar, entre otras (Keefe Ugalde, 2017). Fuertes es una de las poetas que más textos dedicó a un público infantil y juvenil. En esta ocasión, se presenta el poema “Solo tres letras” (Fuertes, 2017).

Solo tres letras, tres letras nada más.
solo tres letras que para siempre aprenderás.
Solo tres letras para escribir PAZ.
La P, la A y la Z, solo tres letras.
Solo tres letras, tres letras nada más,
para cantar paz, para hacer paz.
La P de pueblo, la A de amar

y la Z de zafiro o de zagal.
De zafiro por un mundo azul,
de zagal por un niño como tú.

No hacer falta ser sabio,
ni tener bayonetas,
si tú te aprendes bien,
solo estas tres letras,
úsalas de mayor y habrá PAZ en la tierra.

a) Para el alumnado universitario:

1. Tras la lectura en voz alta del poema, comenta los rasgos fónicos y analiza la rima de las tres estrofas.

2. En la primera estrofa se producen varias repeticiones, ¿qué sentido crees que pueden tener? ¿Consideras que puede ser un recurso memorístico, teniendo en cuenta que el texto puede ser destinado a un público infantojuvenil?

3. En la segunda estrofa se asocia cada letra de la palabra “Paz” con un término con el que la autora encuentra relación: “Pueblo”, “Amar”, “Zafiro/Zagal”. Explica las resonancias simbólicas que despiertan cada término e interpreta por qué pueden vincularse con la palabra “Paz”.

4. En la tercera estrofa aparecen dos estructuras que indican habilidad para conseguir un propósito, con la estructura “No hace falta + infinitivo”. Reflexiona el sentido que da la autora con estas expresiones, teniendo en cuenta que se pone como punto álgido en la aspiración, respectivamente, “ser un sabio” o “ser bayonetas”.

5. Comenta la conclusión del poema que se establece a partir de la oración condicional introducida por el conector “si” seguida por una apódosis en imperativo. ¿Por qué se incide en que el significado de la palabra “Paz” sea utilizado cuando se sea mayor?

b) Para el alumnado de primaria:

1. Se escribe la palabra “PAZ” en la pizarra y se trabaja el campo semántico y sus antónimos.

2. Hay palabras en el texto que el alumnado seguramente desconozca, por lo que se trabajan en el aula. Se utilizará el diccionario y se establecerán relaciones semánticas.

3. El docente lee el poema en voz alta y luego con el alumnado varias veces para practicar la rima. Puede dividirse las estrofas por grupos para que sean leídas al unísono y se trabaje el ritmo del texto. Así se practica la fluidez en la lectura.

4. El texto puede trabajarse en el Día Internacional de la Paz, establecido el 21 de septiembre, o el 30 de enero, que se celebra el Día Escolar de la Paz y la No Violencia. Se pueden dibujar las letras de la palabra “PAZ” en cartulinas y hacerlas visibles mientras se recita el texto. Dependiendo del alumnado que se tenga en el aula, se puede fragmentar el texto para ser leído por partes, con distintas voces, o incluso en una versión musicalizada. El texto permite dibujar, además, los símbolos que aparecen para crear una especie de representación. El texto puede trabajarse desde la materia de Lengua Castellana y Literatura con las propias de Educación Artística.

5. Se elabora por grupos un nuevo poema a partir de este. Pueden cambiarse unas palabras por otras nuevas o crear otro texto a partir de términos que hayan salido derivados de “PAZ”: “Amor”, “Respeto”, “Tolerancia”, para ensayar después una representación.

2.2. EL COMENTARIO DE TEXTO NARRATIVO

Para el ejercicio del comentario de texto narrativo se emplea un fragmento de Mercedes Formica (Cádiz, 1913 – Málaga, 2002), escritora y abogada perteneciente a la generación del 36 y defensora de los derechos de las mujeres y de la infancia durante el franquismo. Compañeras narradoras, que necesitan estudios que les den visibilidad, son Elena Quiroga, Elena Soriano, Mercedes Salisach, Mercedes Ballesteros, Dolores Medio, Ángeles Villarta, Carmen Kurtz, Susana March o Concha Castroviejo, entre otras. Destacan en el tratamiento inteligente y veraz del mundo imaginativo y en la psicología abordada al tratar los ambientes sórdidos y el dolor humano ante la evidencia del drama y del trauma que la sociedad de aquellos años padece (Soler Gallo, 2019; 2020). Se expone una parte de la novela *Luisa Terry de la Vega*, publicada en 1942 (Soler Gallo, 2023).

Nuestro jardín, aunque me cueste el decirlo, no era ese jardín deslumbrante que todos los niños recuerdan como el destello más vivo de su infancia. Nuestro jardín era un jardín abandonado, lleno de sucesos prodigiosos y de melancolía.

Montones de hojas secas crujían con la brisa del mar y crecían tan pocos árboles que puede decirse que su única vegetación la constituían aquellos grandes cuajarones de musgo verde que flotaban sobre las aguas, siempre quietas, de la alberca. Caracoles majestuosos pasaban sin prisa por los caminitos mal trazados, con los cuernos al aire, dejando tras de sí la baba brillante de su grandeza. Bandadas de golondrinas volaban sin cesar, pisando de un modo desconsolado, y filas larguísimas de hormigas negras caminaban hacia sus agujeros. Había rosas de pitimíní, de un blanco crema, que morían apenas nacidas, y crecía, sí, junto a las tapias blancas, la flor del suspiro.

¡Ay, la flor del suspiro! La flor del suspiro es una flor malintencionada y pícara que se oculta de día y surge al atardecer. Solo el que haya tenido cerca una mata de suspiro, verde de día y coloreada de noche, sabe de la horrible tristeza que se puede llegar a experimentar junto a ella. ¡Cuántas veces permanecemos junto a la mata acechando el momento prodigioso de verlas nacer! ¡Cuántas veces espiamos los capullos engurruñados, finos y delgados como alfileres, que, de pronto, se abrían en forma de campanilla, sin que pudiéramos explicar cómo había sucedido! ¡Y cuántas veces también nos apartamos de ella con terror, sin querernos decir que era una flor viva! Recuerdo que era tanta la melancolía de aquel sitio que, aunque lo intentábamos, nunca pudimos jugar y siempre acabamos por sentarnos alrededor de Amalia Cámara [niñera] para que nos contase historias de barcos perdidos.

- a) Para el alumnado universitario
1. Identifica el tipo de voz narrativa que se usa en el texto.
 2. Analiza el “tiempo de la historia” y el “tiempo de la narración” a partir de los distintos tiempos verbales que se utilizan. ¿De qué etapa de la vida puede estar hablándose en este fragmento?
 3. Señala cuál es el espacio que se recrea en la narración y qué sensaciones transmiten las descripciones que aparecen.

4. ¿A quién se refiere la voz narrativa con el uso de la primera persona del plural? Si tenemos en cuenta que Amalia Cámara es la niñera, ¿por qué se dice que preferían quedarse con ella?

b) Para el alumnado de primaria

1. Para practicar la lectura y la comprensión auditiva, en grupos de tres, una persona lee y las demás dibujan el paisaje que se describe. El rol de lector se va intercambiando. Los dibujos se exponen en el tablón del aula.

2. El docente con el grupo leen el texto en voz alta varias veces para practicar la fluidez en la lectura y el ritmo natural de la lengua española. Se incide en las pausas que determinan los signos de puntuación.

3. Se buscan las palabras que no se conozcan en el diccionario y se indaga sobre la “flor del suspiro” en Internet o por medio de la materia Conocimiento del Mundo Natural (Ciencias Naturales).

4. Se analizan los términos o imágenes que sugieren melancolía. ¿En qué contrasta este sentimiento con lo que tradicionalmente se asocia al escenario que se recrea?

5. En parejas o en pequeños grupos, se reelabora el texto para que la sensación que transmita sea de alegría. Para ello, se trabajarán palabras que evoquen este sentimiento o se hará elaborando descripciones opuestas a las del texto. A medida que el texto se va reelaborando, se dibujarán las escenas y, al final, se leerán en voz alta los textos y se presentarán los dibujos.

6. En parejas, se continuará la narración inventando una de las posibles historias que Amalia Cámara podía contar sobre barcos hundidos. Terminadas estas ampliaciones, se pasarán a otra pareja y, una vez leídas, se pondrá un título que dé sentido.

2.3. EL COMENTARIO DE TEXTO TEATRAL

Para el ejercicio del comentario teatral se utiliza un fragmento de sor Marcela de San Félix (Toledo, 1605 – Madrid, 1688), poeta, dramaturga y mística del siglo de Oro español, cuya valía artística e intelectual se ha visto eclipsada por la fama de su padre, Lope de Vega. Mujeres entregadas a una vida eclesiástica, pero que tuvieron inquietudes literarias y vertieron en ellas sus conocimientos y maneras de entender el mundo son, entre otras,

Santa Teresa de Jesús, Luisa de Carvajal y Mendoza o sor Juana Inés de la Cruz (Soler Gallo y Fernández-Ulloa, 2021). En este caso, se presenta parte de uno de los *Coloquios espirituales* que la autora escribió, titulado “Muerte del Apetito” (Arenal y Sabat de Rivers, 1998)².

APET. Todo lo tengo por cierto,
pero ya he resucitado.
Y como enterrado he estado
y estaba la tierra helada,
me ha hecho notable daño
y estoy muy acatarrado,
y he menester muchas cosas
sazonadas y sabrosas
para templar esta tos
que me da notable pena.
Una gallina muy buena
traigan, que estoy en ayunas,
unas buenas aceitunas
cordobesas y sin güeso.
Acaben, ¿no van por eso,
no las mueve caridad
con este resucitado?
MORT. Cierto que te has levantado
del sepulcro con aliento.
APET. Tráiganme presto alimento,
que ya no puedo esperar.
ALMA Basta, que quiere sacar
por pleito le den regalos.
El mirarle es maravilla.
APET. Quisiera que una morcilla
me hicieran, y un rellenico;
no le hagan pequeñico,
que es sin límite mi hambre.
Alguna cosa fiambre
quisiera, y una ensalada
de tomates y pepinos.
¿Cuántas maneras de vinos

² La parte que se extrae de la obra corresponde a los versos 1341-1392. Se trata de una pieza alegórica en la que intervienen “El Alma”, “La Mortificación”, “El Apetito” y “La Desnudez”.

han entrado en la despensa?
 ALMA ¿Que ninguna cosa venza
 al Apetito insaciable?
 DESN. ¿Que tan sin vergüenza hable?
 ALMA Aqueso es lo que me encanta.
 APET. ¿Que ninguna se adelanta
 para mi necesidad?
 Cierto que me admiro mucho.
 ALMA Con grande enojo le escucho;
 consuélome con no darle
 nada de cuanto pidiere
 aunque se haga todo bocas.
 APET. O están necias o están locas.
 ¡Ah, buena gente! ¿A quién digo?
 Traíganme siquiera un higo,
 una almendra o una pasa.
 Llamen a las provisoras;
 peor que peor será
 porque son de la miseria
 quinta esencia y punto más.

a) Para el alumnado universitario

1. A partir de las intervenciones que aparecen en el texto, comenta cómo se caracterizan los personajes.
2. Analiza los rasgos más representativos de cada intervención. Ten en cuenta las exclamaciones y las interrogaciones, ¿con qué finalidad se emplean? ¿Qué tono conceden al texto?
3. Señala los tiempos verbales que se utilizan en el fragmento e interpreta el sentido que estos confieren a las intervenciones. ¿Cuál tiempo verbal predomina y qué puede indicar este uso respecto al tema central?

b) Para el alumnado de primaria

1. El docente lee el texto en voz alta con la entonación adecuada.
2. Se divide la clase en grupos de 4 y se lee cuatro veces de forma que cada persona represente todos los personajes, así se interioriza el énfasis correspondiente y el tono dramático.
3. El texto puede trabajarse en vísperas de la fiesta de Todos los Santos, por cierta semejanza en su temática. Primero, se

anotan las comidas que aparecen en el texto. Entre ellas, se explica el “rellenico”: guiso de carne picada, huevos y otros ingredientes que se echan en una tripa, pepino o calabaza, típico del siglo XVII. Después, en el contexto de la festividad citada, se busca información sobre los alimentos que se consumen en estas fechas o, si se prefiere, se trae de casa alguna receta apuntada. En grupos de cuatro, se caracteriza el alumnado, se versiona el texto con los alimentos que se han investigado y se genera un conflicto similar al de la obra que mueva la acción.

3. CONCLUSIONES

Las propuestas presentadas, aparte de dar relevancia a textos escritos por autoras, permiten trabajar el comentario de texto tanto desde una perspectiva universitaria, para la asignatura en concreto de la que se habla, como desde un enfoque para un alumnado de la etapa de Educación Primaria, con las ideas ofrecidas. La temática de los fragmentos expuestos ayuda a trabajar aspectos tan relevantes como la Paz, la tolerancia, el respeto, valores que deben inculcarse desde una edad temprana, en el poema; la infancia, con la evocación del jardín en el texto narrativo, y el aspecto lúdico en la pieza teatral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAL, Electa y SABAT DE RIVERS, Georgina (eds.) (1988). *Literatura conventual femenina: Sor Marcela de San Félix, hija de Lope de Vega. Obra completa. Coloquios espirituales, loas y otros poemas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitaria. Recuperado de <http://www.intratext.com/IXT/ESL0014/> [Fecha de consulta: 09/09/2023].
- CANO, José Luis (1991). *Vida y poesía de Gloria Fuertes*, Madrid: Torremozas.
- FORMICA, Mercedes (2023). *La infancia* [incluye un apéndice con fragmentos de *Luisa Terry de la Vega*] (ed. de M. Soler Gallo). Madrid: Dykinson. Recuperado de <https://escritorasyescrituras.com/proyectos/andaluzas-ocultas/publicaciones> [Fecha de consulta: 09/09/2023].
- FUERTES, Gloria (2017). *Me crece la barba: Poemas para mayores y menores*. Barcelona: Reservoir Books.

- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio y GARCÍA TEJERA, M.^a del Carmen (1995). *Orientaciones prácticas para el comentario crítico de textos*. Sevilla: Algaida.
- KEEFE UGALDE, Sharon (2017). “Las poetas de la Generación del 50 y la imaginaria indumentaria”. *Revista de escritoras ibéricas*, (5), pp. 47-69.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> [Fecha de consulta: 26/08/2023].
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”. *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308. Recuperado de <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188> [Fecha de consulta: 26/08/2023].
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2021). *Aprender con referentes femeninos: un legado cultural para la igualdad*. Madrid: SM.
- POZUELO YVANCOS, José María (1989). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consulta: 26/08/2023].
- SOLER GALLO, Miguel (2019). “Vivido y escrito: perfil literario de Mercedes Formica”. *El Maquinista de la Generación*, (26-27), pp. 78-91.
- SOLER GALLO, Miguel (2020). “La trayectoria narrativa de Mercedes Formica (1913-2002): mujer, posguerra y compromiso”. *Futhark. Revista de Investigación y Cultura*, (15), pp. 169-189.
- SOLER GALLO, Miguel y FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2021). “Desde la clausura en el Siglo de Oro: intelectual, mística y poder en sor María de Jesús de Ágreda y sor Marcela de San Félix”. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (eds.), *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos* (pp. 13-42). Berlín: Peter Lang.

AMPLIANDO EL CANON EN FEMENINO A
TRAVÉS DE LA BIOGRAFÍA GRÁFICA. UN
PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA
DE LITERATURA HISPANOAMERICANA

EXPANDING THE CANON IN FEMININE
THROUGH THE GRAPHIC BIOGRAPHY. AN
INNOVATION PROJECT IN THE TEACHING OF
LATIN AMERICAN LITERATURE

Maravillas MORENO AMOR¹
Universidad de Murcia

Resumen

Este PID pretende reivindicar la presencia en los programas académicos de Literatura de escritoras que, pese al éxito de sus textos, están escasamente evidenciadas en los manuales, a través de actividades educativas que aterricen en la elaboración de biografías gráficas. Para dar respuesta a esta problemática que, si bien abordada desde nuestro campo de estudio, es general a todos los ámbitos de la vida social, se ofrecen estrategias didácticas retadoras que incrementen la motivación y la implicación.

Palabras clave: escritoras, proyecto de innovación educativa, literatura, igualdad de género, biografía gráfica.

Abstract

This PID aims to vindicate the presence in academic literature programmes of women writers who, despite the success of their texts, are scarcely mentioned in textbooks, through educational activities that lead to the creation of graphic biographies. In order to respond to this problem which, although approached from our field of study, is general to all areas of social life, we offer

¹ La autora de este capítulo cuenta con un Contrato Predoctoral FPU del Plan Propio de Fomento de la Investigación de la Universidad de Murcia. El proyecto de innovación docente referido en este capítulo se enmarca en la convocatoria R-817/2023.

challenging didactic strategies that increase motivation and involvement of students.

Keywords: women writers, educational innovation project, literature, gender equality, graphic biography.

1. INTRODUCCIÓN

En el momento histórico que vivimos, se torna cada vez más evidente la necesidad de presentar alternativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas, en general, pero de las universitarias en especial. La educación superior ha dado la espalda a la era digital durante décadas, a la vez que ha convertido el aprendizaje en una forma de construcción individual del conocimiento y no en un proceso social.

En el caso concreto de la educación literaria, se preguntaba María Belén Abellán (2017: 7) en un texto a propósito de los procesos de canonización de tres escritoras “si tiene la literatura la función de educar”, de modo que incluso la selección de los textos propuestos para lectura en el programa de un curso de literatura pudiera tener una relevancia mayor, casi determinante, para la sociedad. Este trabajo no solo es el resultado de la aceptación de esa hipótesis, si no que con él se pretende visibilizar la necesidad de un compromiso institucional para lograr la representatividad de mujeres, más allá de la literatura, en todos los ámbitos de estudio académico. Lograr una mayor representación de las aportaciones de las mujeres en los distintos campos del conocimiento humano ayuda a mostrar su permanente situación de infravaloración y, por tanto, a establecer un punto de referencia a partir del cual se potencien investigaciones enriquecidas desde puntos de vista complementarios, procedentes de tradiciones investigadoras muy diversas en las universidades de todo el mundo. ¿Hasta qué punto tenemos docentes e investigadores una responsabilidad moral en este proceso?

Son estos adeudos los que han determinado que, desde hace ya algún tiempo, la Universidad de Murcia y su profesorado tomaran conciencia del compromiso que la institución mantiene con la inclusión de una perspectiva de género en los estudios de Grado y Máster, como se comprobará más adelante. En consonancia con

este compromiso institucional, el proyecto *Ampliando el canon en femenino a través de la biografía gráfica* pretende poner en marcha acciones educativas para lograr una mayor representatividad de escritoras en el programa de la asignatura Literatura Hispanoamericana II durante el primer cuatrimestre (septiembre-diciembre) del curso 2023-2024, impartida en el tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Española de la Universidad de Murcia. Siendo cierto que cultura y sociedad se retroalimentan, en el ámbito de la docencia literaria, lograr un corpus inclusivo deviene crucial. Más que atender a los textos que han conformado tradicionalmente el canon, se trata de reflexionar en las aulas sobre las motivaciones del triunfo de unos textos sobre otros, sobre el predominio de autores masculinos frente a femeninos en los corpus textuales de las asignaturas literarias de los grados universitarios² y, al mismo tiempo, utilizar textos escritos por mujeres como modelos de conocimiento que puedan guiar al estudiantado a comprender que las manifestaciones artísticas transmiten, implícita o explícitamente, principios ideológicos y éticos.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA

2.1. MARCO NORMATIVO

Como decíamos, la incorporación de dicha perspectiva en los procesos docentes y discentes se ampara en un sólido marco legislativo que aborda ejemplos normativos como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, *de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género*; la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*; el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, hasta llegar al *II Plan de Igualdad* de la Universidad de Murcia (2021) como documento que concretiza las estrategias, los objetivos y las medidas específicas para su consecución en

² Sobre este hecho llama la atención Navas Ocaña al referirse a la ausencia de la perspectiva de género en la docencia de los Grados en Filología Hispánica de nuestro país (2022: 112).

nuestra institución.

Por otra parte, partamos del hecho fundamental de que esta cuestión está alineada con diversas estrategias y planes de actuación institucionales. El “Plan de acción de la UNESCO para la prioridad ‘Igualdad de género’ (2014-2021)” concretaba lo siguiente en su artículo 27:

Se prestará mayor atención al mejoramiento de la calidad y la pertinencia del aprendizaje de tal modo que los sistemas educativos, incluida la educación no formal, tengan más en cuenta las cuestiones de género y respondan a las necesidades y aspiraciones de niñas y niños, mujeres y hombres” (UNESCO, 2014: 33).

La concreción de estas nociones en actuaciones educativas específicas se recoge en la “Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación (2019-2025)” con la que se pretende obtener dos resultados: “sistemas educativos transformativos que promuevan la igualdad de género” y “una educación que empodere a las niñas y las mujeres para una vida mejor y un futuro mejor” (UNESCO, 2019: 9).

Del mismo modo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible impulsa el compromiso para la consecución de la igualdad de género de forma explícita a través de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible número 4 (“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”) y, sobre todo, número 5 (“lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”). En este sentido, en la educación se encuentra uno de sus principales focos de atención, siendo indispensable para su éxito. Como epicentro de la transformación sociopolítica y económica, las aulas tienen el poder de crear sociedades más justas, inclusivas y prósperas, aportando las herramientas necesarias para que las nuevas generaciones adquieran las habilidades y el conocimiento necesarios para adaptarse a los cambios que desafían la actualidad.

Centrando el interés en el contexto de la Universidad de Murcia, el citado *II Plan de Igualdad* (2021) puntualiza acciones que facilitan la aplicación de la perspectiva de género en la

docencia y que constituyen la base del proyecto que se presenta. Cabe destacar:

Se debe conseguir que la formación en género se encuentre presente en los planes de estudios de las titulaciones que se imparten en nuestra institución, bien con materias específicas y/o incluyendo la perspectiva de género, de forma transversal, en el contenido de las asignaturas (Universidad de Murcia, 2021: 9).

Consecuentemente, se puede afirmar que con este trabajo se contribuye a una evolución favorable de las medidas institucionales implantadas en lo relativo a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

2.2. AMPLIAR EL CANON HACIA LA DIVERSIDAD Y LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN LITERARIA

Descendiendo al enfoque teórico-crítico de este proyecto, comenzamos considerando el debate en torno al canon literario como un problema de índole multidisciplinar, si bien es cierto que, dadas las evidentes limitaciones de espacio de este texto, sería pretencioso tratar de realizar aquí una revisión del proceso de canonización al que han sido sometidas las obras literarias mediante criterios exclusivos y excluyentes —así como atendiendo a los factores que han intervenido en la consagración de unos textos sobre otros—. No es preciso remitir en estas páginas al llamado “canon académico” —ese “catálogo de autores aprobados”, según Bloom (1994)— que desde el siglo XVIII viene determinando qué obras y qué autores mantienen un lugar dentro del discurso cultural de las sociedades de generación en generación.

No obstante, resulta más pertinente traer aquí el espacio teórico inaugurado por Harris para el “canon pedagógico” (1998: 23) por cuanto es el que atañe a las exigencias canónicas desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. Para Harris, las listas de lecturas escolares que resultan formativas para el lector infantil o juvenil y que, al mismo tiempo, “suponen un canon no eclesiástico que sí tiene autoridad” (1998: 45). Es probable que la reflexión más pertinente a este respecto fuera quiénes o cuáles son los agentes que median en la selección de dichas lecturas,

pero, sea como fuere, seleccionar libros para un fin determinado está ya prefijando un canon (Saneleuterio y Fuentes del Río, 2021: 11).

Entonces, se plantea la comprensión del hecho literario como un medio para responder eficazmente y con cooperación a importantes problemas del ámbito educativo, ofreciendo ejercicios que produzcan cambios significativos y novedosos en la educación de las nuevas generaciones. Jonathan Culler (1998) insiste en las relevantes consecuencias que la enseñanza de la literatura tiene en la conformación de la personalidad de los jóvenes lectores, mientras que Eagleton (2017) expone que la escritura literaria sugiere actitudes en los lectores.

Para Servén Díez, la labor del profesorado de literatura está vinculada a una reactivación de las obras literarias, promoviendo nuevas formas de apropiación y asimilación de sus mensajes y manteniendo una permanente reflexión que acerque al estudiantado a nuestro pasado cultural para revelar no solo el imaginario social de los predecesores, sino la configuración del nuestro en la actualidad (2008: 10). Por tanto, desmitificar ante los y las estudiantes los usos ideológicos subyacentes tanto a la canonización como a la pervivencia exclusiva de las interpretaciones autorizadas para ciertas obras permite visibilizar la situación de perjuicio y desventaja, en general, de las mujeres en las sociedades y, singularmente para el caso que nos ocupa, de las escritoras en la fundación del tradicional canon. Toda vez que el predominio de los discursos de autores masculinos en el canon muestra al personaje femenino y las relaciones entre los sexos de un modo que refleja y contribuye a la par a la ideología sexista (Robinson, 1998: 117), resulta crucial rescatar el protagonismo de las figuras femeninas en la literatura hispánica, continuando una línea investigadora iniciada hace más de cuatro décadas³ para lograr erradicar esta dolencia de nuestras aulas.

³ Algunos ejemplos de este interés investigador son *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas* (González y Ortega, 1984); el número dedicado a las escritoras de Hispanoamérica de la *Revista Iberoamericana*, dirigido por Rose Minc (nº 51, 1985); *Canción de Marcela. Mujer y cultura en el mundo hispano* (1989); *La escritora hispánica* (Erro Orthmann y Mendizábal, 1990 o *Palabras con rostro: Mujer y ensayo periodístico* (Hernández González y Ríos Guardiola, 2020).

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Antes de señalarlos, resulta pertinente referir que estos objetivos son susceptibles de ser modificados, ampliados o eliminados en sucesivas ediciones del proyecto, pues, al no haberse completado todavía su implementación en el curso actual, su consecución y su grado de viabilidad no está cotejada. Del mismo modo, cabe señalar que estos objetivos pretenden potenciar aquellos otros perseguidos por las actividades formativas no solo en la asignatura en que se está implementando, sino por la titulación de Grado. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que una de las principales salidas laborales de los filólogos hispánicos es la docencia de la lengua castellana y su literatura (Universidad de Valencia, 2023), se busca con este proyecto enriquecer las prácticas docentes de los futuros profesores en el ámbito literario mostrándoles nuevas formas de intervención capaces de producir impactos en la mejora de la calidad del aprendizaje. En este sentido, supone una formación solvente que los hará más competitivos y competentes para su inserción en el mercado laboral.

Expuestas estas consideraciones previas, los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Contribuir al conocimiento de la literatura en español escrita por mujeres, así como a su difusión en ámbitos académicos e informales.
- Proponer tareas evaluadoras que supongan retos y metas educativas explícitas.
- Fomentar la presencia y el estudio de escritoras de la literatura hispánica en los programas educativos de las titulaciones universitarias.
- Diseñar estrategias de intervención educativa en clave de igualdad de género por medio de la educación en entornos digitales.
- Aproximar al estudiantado al hecho literario desde la interdisciplinariedad, potenciando su creatividad.
- Favorecer la interdependencia positiva, el trabajo colaborativo y la pertenencia al grupo en las aulas.

4. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

4.1. DESCRIPCIÓN Y EMPLEO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Este PID ha sido configurado en torno a dos líneas metodológicas fundamentales: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) —vinculado necesariamente al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)— y el Research Based Learning (RBL).

Desde la perspectiva del ABP, la actuación educativa que da lugar al proyecto en sí supone “una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos reales a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones o recursos” (Martí *et al.*, 2010: 14). En este sentido, el propósito último de esta acción educativa es la obtención de un producto —una meta educativa explícita— para cuya consecución se han tenido que realizar tareas intermedias. Esta estructuración gradual de los aprendizajes que deben lograrse y las tareas que deben realizarse estimula la motivación intrínseca del estudiante, mientras que el profesor queda como un mero guía del proceso. Consecuentemente, el ABP constituye una categoría de aprendizaje “real” que facilita la tarea de la evaluación en la medida en que los objetivos son auténticos y progresivos —no puede adquirirse uno si no se ha adquirido otro previamente—. Se plantea un reto que se percibe, a priori, como ambicioso (pero factible) y requiere de la interdependencia positiva de todos los miembros del grupo, así como la realización de todas las actividades periódicas para el éxito. Al exigir grandes dosis de autonomía, esta metodología demanda, además, una retroalimentación periódica y “a tiempo” para comprobar el progreso y actuar oportunamente cuando sea necesario. De esta manera se logra contrarrestar algunas de las complicaciones tradicionalmente vinculadas al trabajo sin guía ni pautado del estudiantado: falta de rigor, falta de madurez o, incluso, de honestidad. Asimismo, se integran simultáneamente el aprendizaje de contenidos teóricos con actividades que impulsan enseñanzas sociales (la igualdad de género, el compromiso del arte, el uso responsable de las TIC, etc.).

Por su parte, el diseño curricular que supone el RBL ayuda a integrar la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas universitarias desde los primeros años. Los estudiantes se convierten así en verdaderos investigadores y ponen en práctica el

manejo de algunas de las técnicas de investigación que se presuponen al dominio de los graduados (manejo de bases de datos y fondos bibliográficos, selección de fuentes fiables y literatura científica pertinente, definición adecuada de los problemas objeto de estudio, discusión de los resultados, etc.). Gestionando ellos mismos el vasto caudal de información a su disposición, se responsabilizan de su propio aprendizaje y se ven obligados a mantener una actitud crítico-reflexiva. Hasta el momento, la única experiencia de investigación educativa que se promovía en el Grado de Lengua y Literatura Españolas era la realización del Trabajo Final de Grado y esta situación de desconocimiento absoluto hacía dependientes a los estudiantes de las directrices de su tutor o tutora (San Pedro Veledo, López Manrique y Suárez Suárez, 2018: 59).

Por consiguiente, al mismo tiempo que se desarrollan habilidades de investigación, se mejoran ostensiblemente algunas de las competencias a las que se aspira en este nivel educativo — resolución de problemas, el trabajo cooperativo, aprender a aprender, aplicaciones educativas de las TIC y educación sobre sus riesgos y uso responsable, incrementar las capacidades de análisis y síntesis, etc.—.

4.2. PLANIFICACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES METODOLÓGICAS

El desarrollo del proyecto está previsto para ser realizado en tres fases durante el primer cuatrimestre en la asignatura de Literatura Hispanoamericana (II):

Durante la primera fase (especificación) se darán las pautas y los requisitos de aplicación pertinentes al estudiantado. En este momento de la intervención, se compondrán los grupos de trabajo cooperativo con 3-5 miembros y se les facilitará una antología de elaboración propia en que se recogen más de cincuenta escritoras de todas las latitudes de Hispanoamérica con alguno de sus poemas o fragmentos más afamados. La intención es que, al mismo tiempo que tratan de escoger a la autora que será objeto de estudio en sus trabajos, lean su producción y comiencen a familiarizarse con ella. No obstante, se les dará la posibilidad de elegir a cualquier escritora hispanoamericana, incluso si no se encuentra recogida en la antología. Se supervisará la elección de

las autoras de modo que no se repitan en varios grupos. El objetivo es tener un amplio repertorio de biografías gráficas diferentes.

En la segunda fase de la intervención (diseño), realizada la selección, se incitará a los y las estudiantes a leer su producción y a investigar sobre algunos de los hitos más relevantes tanto de la biografía de la autora escogida, como de su contexto histórico y artístico para encontrar en ellos condicionantes o influencias en su producción literaria. En esta fase tendrá lugar la investigación autónoma de los grupos. En este sentido, es conveniente dedicar parte de una sesión de clase para la presentación de bases de datos, repositorios y catálogos bibliográficos fiables para que comiencen a distinguir aquellos materiales con calidad investigadora y científica de los que no la tienen. De esta fase se obtendrá el primer producto evaluable con fecha de entrega: la información obtenida (solo aquellos acontecimientos, publicaciones e hitos relevantes para el análisis de la obra de la autora) se deberá plasmar en un eje cronológico elaborado a través de uno de los softwares online y gratuitos que se les propondrá, facilitándoles así herramientas de gran valor para el progreso de su carrera académica.

Por último, la tercera fase (implementación) se dedicará a la realización de las biografías gráficas. Para que comprendan esta tarea como un reto a priori complicado pero factible, se les facilitarán varios ejemplos —biografías gráficas sobre escritores ya publicadas y biografías gráficas de realización propia que se han hecho *ex profeso* atendiendo a diferentes complejidades de elaboración (desde la inclusión de bocadillos comunicativos en fotos libres de derechos a la realización de cómics mediante softwares online profesionales) para adaptarse a los intereses, necesidades y posibilidades de todos los estudiantes—.

El objetivo de ello es doble: por una parte, marcar objetiva y explícitamente la meta y, por otra, ofrecerle asideros que muestren la viabilidad de la empresa, fomentando la motivación e impidiendo, en la medida de lo posible, el estrés. Además, se dedicará una sesión (o se colgará en el Aula Virtual un vídeo explicativo) sobre el repertorio y manejo de diferentes softwares online gratuitos que permiten la realización de este ejercicio (Pixton, Canva, Storyboard That, Creately, MakeBeliefsComix,

Lywi... son solo algunos ejemplos). Es evidente que el período dedicado a esta fase es el más extenso de todos.

Terminado el plazo de entrega de las biografías gráficas, a cada grupo se le asignarán tres distintas a la que crearon. Todos los miembros del grupo deberán leer y analizar en profundidad dichas biografías, pues, para introducir dinámicas orales, durante una sesión de clase el docente propondrá a un miembro concreto de cada grupo (no a la elección del equipo, de modo que se garantice la lectura por parte de todos sus miembros) la realización de comentarios y preguntas sobre lo expuesto en torno la autora y su obra en una de esas biografías al grupo que la compuso. La comprobación de la realización de las lecturas, así como la calidad de las preguntas y las respuestas serán objeto de evaluación.

4.3. MATERIALES DIDÁCTICOS CONSEGUIDOS

Este proyecto está diseñado para que su resultado —además de la ostensible adquisición de aprendizajes teóricos a través de metodologías que fomenten la creatividad y la motivación— sea la obtención de materiales didácticos elaborados por el estudiantado que puedan servir para la ampliación del conocimiento sobre escritoras hispanoamericanas negligentemente olvidadas por las programaciones y los manuales didácticos.

Tanto los ejes cronológicos realizados durante la segunda fase como las biografías gráficas que se producirán en la tercera y última servirán, en primer lugar, para la adquisición autónoma y la consolidación del propio conocimiento por parte de los y las estudiantes que lo han realizado (aprender a aprender), pero también para la difusión de ese conocimiento dentro y fuera de las aulas universitarias. Si se desea, se puede crear un blog o sitio web en el que alojar los resultados, colgarlos en las redes sociales o, incluso, de ser viable, podría tratar de lograrse su publicación en forma de antología.

4.4. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTADO, DEL PID Y DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Los procedimientos de evaluación discente —todos aquellos instrumentos que nos van a facilitar la comprobación continuada en el tiempo del proceso de adquisición de los conocimientos y su

aplicación— ya han sido referidos, en su mayoría, a lo largo de este texto (eje cronológico, biografía gráfica, sesión oral de reflexión intergrupala, etc.). No obstante, para comprobar el grado de consecución y de logro de los objetivos del proyecto, a la vez que será un instrumento de evaluación significativa continua, el docente utilizará una hoja de registro o portafolio a lo largo de las tres fases de duración. En la medida en que han sido los gestores de su propio aprendizaje, resulta coherente que también participen en la evaluación del mismo. En este sentido, se facilitará una hoja de autoevaluación para que cada grupo evalúe su nivel de implicación y de consecución en el transcurso de las semanas, así como, durante la sesión oral, cada grupo evaluará mediante una hoja de coevaluación la participación del resto.

Por su parte, la evaluación de la actuación docente y del proyecto de innovación —dificultades, interés, aplicabilidad, éxito en la adquisición de los contenidos previstos, grado de cumplimiento de la planificación prevista...— se realizará mediante dos pruebas: un test de satisfacción para el alumnado y un test final para el docente, que sirva para elaborar propuestas de mejora para posibles nuevas puestas en marcha del proyecto.

5. CONCLUSIONES, RESULTADOS ESPERABLES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta la naturaleza virtual del presente proyecto por estar siendo aplicado en el momento de redacción de este texto, no es posible establecer niveles de logro ni unas consideraciones sólidas sobre la consecución de los objetivos marcados a inicio. En cualquier caso, se van a plantear los hipotéticos resultados que son esperables tras su desarrollo.

Como hemos tenido ocasión de señalar, la presencia de las escritoras en los programas de las asignaturas de literatura universitarias se reduce a un ínfimo porcentaje en relación con el número de autores a los que sí se dedican los esfuerzos didácticos. Además, a menudo, si se destaca una presencia llamativa por lo equilibrada, suele ser menciones a nombres de escritoras y obras escritas por ellas en listas que tratan de solventar una negligencia de una forma poco ortodoxa o a colación de la reflexión sobre generaciones literarias o grupos poéticos. Con objeto de solventar

estas carencias, este proyecto permite que el alumnado conozca y se familiarice con la evidente minusvaloración que a lo largo de los siglos las escritoras han sufrido respecto de los varones, adquiriendo así un pensamiento crítico que ayude a erradicar uno de los mayores lastres de la sociedad contemporánea, la desigualdad de género. A través de este proyecto, la lucha contra la discriminación por sexo se traslada al plano educativo de una forma activa que va más allá de la mera reflexión pasiva, sino que la aborda mediante la participación autónoma del estudiantado en elaboración de materiales que buscan ofrecer soluciones. Asimismo, los materiales didácticos producidos, siendo difundidos en ámbitos externos al académico, pueden ayudar a suscitar las mismas reflexiones que se generaron en el aula. Esto convierte esta actuación didáctica en un aprendizaje significativo que, contextualizado en el ámbito social de los y las estudiantes, los prepara para un futuro (laboral y familiar). Todo ello es logrado a la vez que se trabajan contenidos recogidos en el currículo y el programa de la asignatura y se ponen en práctica competencias y destrezas fundamentales para su formación como futuros filólogos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN MADRID, María Belén (2017). “Marta Sanz, Chimamanda Ngozi Adichie y Han Kang: convergencias y divergencias en torno a los procesos de canonización”. En M. Arriaga Flórez (ed.), *Escritoras en torno al canon* (pp. 6-40). Sevilla: Benilde.
- BLOOM, Harold (1994). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- CULLER, Jonathan (1998). “El futuro de las humanidades”. En E. Sullá (ed.), *El canon literario* (pp. 139-160). Madrid: Arco-Libros.
- EAGLETON, Terry (2017). *Cómo leer literatura*. México: Paidós.
- HARRIS, Wendell (1998). “La canonicidad”. En E. Sullá (ed.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco-Libros.
- MARTÍ, José A., HEYDRICH, Mayra, ROJAS, Marcia y HERNÁNDEZ, Annia (2010). “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158) (pp. 11-21).

- NAVAS OCAÑA, Isabel (2022). “Las escritoras que no están. Lucía Sánchez Saornil y la educación literaria”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 32, pp. 107-128.
- ROBINSON, Lillian S. (1998). “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario”. En E. Sullá (ed.), *El canon literario* (pp. 115-138). Madrid: Arco-Libros.
- SANELEUTERIO, Elia y FUENTES DEL RÍO, Mónica (2022). “Escritoras españolas e hispanoamericanas contemporáneas y la apertura del canon. En E. Saneleuterio y Fuentes del Río, M. (eds.), *Femenino singular: Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo* (pp. 9-20). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (2008). “Canon literario, educación y escritura femenina”, *Revista OCNOS*, 4 (pp. 7-20).
- UNESCO (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género: 2014-2021*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa [Fecha de consulta: 22/07/2023].
- UNESCO (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127> [Fecha de consulta: 22/07/2023].
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (2021). *II Plan de igualdad. Universidad de Murcia (2021)*. Recuperado de <https://www.um.es/documents/2187255/22046217/II-plan-igualdad.pdf/408cc333-ec6d-c709-de27-63a121c5234c?t=1636543922705> [Fecha de consulta: 16/07/2023].
- UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2023). *Salidas profesionales*. Recuperado de <https://www.uv.es/uvweb/grado-estudios-hispanicos-lengua-espanola-literaturas/es/del-grado/salidas-profesionales/perfil-profesional-1286256538076.html> [Fecha de consulta: 26/07/2023].
- SAN PEDRO VELEDO, María Belén, LÓPEZ MANRIQUE, Inés y SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel (2018). “La metodología Research Based Learning y la didáctica de las Ciencias Sociales. Descripción y resultados de un proyecto de innovación”. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M.

Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

LA HISTORIA FEMINISTA Y CULTURAL DE LAS MUJERES. CURSO DE POSGRADO EN MÉXICO

THE FEMINIST AND CULTURAL HISTORY OF WOMEN. POSTGRADUATE COURSE IN MEXICO

Rocío OCHOA GARCÍA

Centro de estudios de género, Universidad Veracruzana

Resumen

Las académicas feministas señalan que durante siglos la historia de las ciencias y el arte, se centró en los protagonistas varones: en sus actos, comportamientos, pensamientos, imaginarios, sentimientos, aportes y escritos; lo que hicieron, pensaron, imaginaron y sintieron. Las investigadoras interesadas en la historia de las mujeres iniciaron un movimiento que promueve que se investigue y escriba lo mismo, pero ahora colocando los reflectores en las mujeres desde una perspectiva de género.

Palabras clave: historia de las mujeres, perspectiva de género, México.

Abstract

Feminist scholars' remarks that for centuries the history of science and art focused on male protagonists: on their acts, behaviors, thoughts, imaginaries, feelings, contributions, and writings; what they did, thought, imagined, and felt. Researchers interested in women's history started a movement that promotes research and writing about it, but now placing the spotlight on women from a gender perspective.

Keywords: women's history, gender perspective, Mexico.

1. EL CONTEXTO

La historia de las mujeres con perspectiva de género permite que se investiguen los avances de las personas que forman parte de la mitad de la humanidad en los diversos ámbitos -de la ciencia y el arte, la cultura, la política, la economía y la sociedad-, así

como los retrocesos, retos y carencias que aún tienen que enfrentar. Solo al incluir el estudio de las mujeres la Historia escrita estará completa.

Esta es una de las razones por las que diseñé un programa de esta disciplina en la Maestría de Estudios de Género (Meg) de la Universidad Veracruzana (U. V.), donde soy académica. En este sentido, este escrito se centra en el análisis del curso que he impartido en dos ocasiones, a partir de 2020 (uno de ellos durante el periodo de pandemia de covid-19)¹.

Si bien el alumnado de esta maestría cursa durante dos semestres E. E. (Experiencias Educativas) que abordan teoría, metodología y epistemología feministas, consideré que su formación estaría incompleta si no estudiaban, además, la historia de las mujeres; la cual, entre otros puntos, se encarga de rescatar todo lo que no se ha escrito, dicho, estudiado y evidenciado de la otra mitad de la humanidad.

El primer curso lo impartí en el periodo de febrero a julio de 2020 y el segundo en febrero-julio de 2022. En el primero se anotaron seis personas: cinco mujeres y un varón. De ellas dos provenían de otros posgrados (dos de nivel Maestría y una de doctorado). En general a unas, unes y otros el curso les permitió complementar sus marcos teóricos y apoyarse en conocer una metodología de primera mano, centrada en la investigación de las mujeres, como la etnografía “feminista”. Cabe señalar que tres de las estudiantes, las que provenían de otros posgrados, no sabían nada o casi nada de perspectiva de género, feminismo, diversidad sexual, e historia de las mujeres. En general conocían historia la política de México y la universal, en las que los protagonistas son varones².

¹ Es importante mencionar que el curso se inició cuando aún no nos recluíamos en nuestras casas por la pandemia, las clases se iniciaron de forma presencial.

² Esta es una situación que se presenta en varios países de América Latina y alguno de Europa. Sobre este hecho (Sant y Pagés, 2011: 131) afirman que las chicas y los chicos estudiantes de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) en Cataluña, España, conocen muy poco de los papeles de las mujeres en la historia de España y por ello “las mujeres son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia”. Un tanto para paliar esta situación y tomando en consideración que la historia política que se enseña en muchas de las escuelas de diversos niveles educativos, en varias partes del mundo; como en

En el segundo curso solo se anotaron dos chicas. Algunas personas de otras universidades y posgrados pidieron ser parte de él, pero al no contar con un acuerdo entre la coordinación de este posgrado y otras de otros posgrados y universidades del país, para uniformar la forma de evaluación del alumnado, declinaron inscribirse en el mismo pues de continuar con su interés de ser alumnas, alumnas o alumnos del curso, solo lo harían como oyentes y sin contar con alguna calificación para poder revalidar cursos en sus posgrados³.

Otra situación fue la de algunas jóvenes que pidieron estar en el curso como oyentes pues eran estudiantes de licenciatura, no fueron aceptadas a formar parte de este porque el núcleo académico básico de la Meg acordó que todos los cursos del posgrado se impartieran solo a alumnado de posgrado. Supongo que hubiera sido una valiosa experiencia contar con un grupo diverso en las dos ocasiones en que impartí la Historia de las mujeres.

1.1. OBJETIVOS DEL CURSO

Los objetivos del curso no variaron en las dos ocasiones en que lo impartí y son los siguientes:

- 1) Estudiar y reflexionar sobre algunos de los aspectos de las vidas de las mujeres en el pasado para entender lo que viven en el presente, en todos los espacios en que se han estado presentes.
- 2) Proporcionar al estudiantado un rápido panorama acerca de hacia dónde se encamina la historia de las mujeres y los temas actuales hacia los que debemos orientar las investigaciones.
- 3) Acercar a las, los y les estudiantes al conocimiento de las protagonistas de la historia de las mujeres en México.
- 4) Brindarles las herramientas teóricas-metodológicas indispensables para el desarrollo de protocolos de investigación, así como de análisis y presentación de resultados.

México, en el curso de historia de las mujeres que impartí en 2020 y 2022, uno de los temas de la unidad 2 se orienta al estudio de las mujeres con poder político: reinas y amantes cuyo poder radica en sus cuerpos y el uso de la sexualidad para conseguir favores, riqueza y poder (Craveri, 2005).

³ Cabe señalar que en la Meg se evalúan las E. E. cursadas por el estudiantado mediante créditos y en otras universidades de México no es así, en algunas de ellas los cursos se acreditan o no se acreditan; se aprueban o no se aprueban.

A grandes rasgos, con estos objetivos lo que he intentado, y seguiré intentando, ya sea en cursos de posgrado o de licenciatura, es conseguir es que el estudiantado conozca los papeles de las mujeres en todas las edades de la humanidad y en todos los ámbitos en que participaron -social, cultural, político y económico-, y comprendan porque las mujeres han sido ignoradas y discriminadas en la historia con H mayúscula. Esta Historia, desde sus orígenes, se caracteriza por invisibilizar a las participantes femeninas en sus investigaciones y escritos⁴.

En México aún nos falta muchísimo para lograr que la escritura de nuestra Historia [...] tome en cuenta los avances logrados por la historiografía más radical, ya no digamos feminista. Es más, parece que vamos para atrás. La historia oficial está borrando épocas y temas cruciales para México, y antes de que la historia de las mujeres haya ganado un lugar digno dentro del relato oficial, desaparecen de los libros de texto para jóvenes la Conquista y la Colonia. Incluso la historia más “comprometida” y actual, como la del trabajo, por ejemplo, no se acerca al problema de la “división sexual del trabajo” en las unidades productivas, ni siquiera reflexiona alrededor de la separación por géneros, como afirma Carmen Ramos en su libro más reciente (Núñez, 2011: 740).

En este sentido, coincido con Ana Zavala (2012: 8) para quien estudiar “historia no es solo aprender la historia de las guerras y las batallas, sino comprender lo que han creado los hombres y las mujeres para vivir, en el acierto o en el error, en el momento en el que les tocó vivir.” La misma autora agrega que para ciertos historiadores reconocidos

los subalternos son esencialmente los sujetos coloniales que han sido estudiados por los historiadores europeos, pero también lo son —como para Ginzburg— los pobres, las mujeres, los que en definitiva no forman parte de la cultura dominante y por lo tanto, su voz aunque exista no es nunca legitimada (Zavala, 2012: 74).

⁴ En algunos libros de texto de Cataluña (España), después de la década de los años 90 del siglo pasado, “la mujer solo es visible en los contenidos de historia social y lo es de manera totalmente anónima y despersonalizada” (Sant y Pagés, 2011: 133).

Como vemos, algunas historiadoras aún sin tener una perspectiva de género señalan la importancia de incluir a las mujeres como sujetas de estudio histórico.

1.2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa del curso se compone de tres unidades, con sus respectivos objetivos particulares y temas a abordar en cada una de ellas. En la tabla siguiente se muestra que esta E.E. parte del análisis de la teoría de la historia de las mujeres para distinguir entre esta rama de la historia que se realiza sin perspectiva de género y la que sí contiene esta perspectiva (García, 2016; Ramos, 1992). Por ello la teoría feminista está presente en toda la propuesta de este programa. También, y fiel a su origen y tradición, esta historia hace un recorrido desde la antigüedad hasta llegar al siglo XXI⁵. Se procuró abordar los temas más importantes en sus vidas cotidianas; por ejemplo, qué significa ser mujeres en los diferentes siglos y su ejercicio de la sexualidad.

⁵ En lo que toca a las temporalidades tradicionalmente señaladas por la historia con H, edad antigua, media, moderna y contemporánea, en las que se privilegia la historia política protagonizada por los varones; en el curso analizamos la propuesta de Anderson y Zinsser (1992) quienes proponen una división diferente de la historia protagonizada por mujeres, centrada en los diferentes espacios en que se movían cotidianamente como protagonistas: en los palacios, las salas de estar, los lugares de trabajo, los campos de batallas de la segunda guerra mundial, en las calles luchando por sus derechos...

Unidades	Objetivos particulares:	Temas:
<p>Uno</p> <p>La historia de las mujeres desde una perspectiva de género</p>	<p>a) Reflexionar sobre la diferencia entre la historia de las mujeres en general y la historia de las mujeres hecha desde la perspectiva de género.</p> <p>b) Conocer las fuentes para investigar la historia de las mujeres.</p>	<p>I. Qué es la historia de las mujeres.</p> <p>II. La perspectiva de género.</p> <p>III. Historia de las mujeres vs historia de las mujeres con perspectiva de género.</p> <p>IV. Fuentes para investigar la historia de las mujeres.</p>
<p>Dos</p> <p>Historia de las mujeres en Europa</p>	<p>a) Analizar la vida cotidiana de las mujeres europeas de la edad antigua y contemporánea.</p> <p>b) Conocer las mentalidades femeninas y masculinas de esas épocas.</p>	<p>I. Las tradiciones y mentalidades de la antigüedad sobre las mujeres.</p> <p>II. Las mujeres de los siglos IX al XVIII: entre la tradición y la modernidad.</p> <p>III. Las mujeres de los siglos XIX y XX: avances y retrocesos.</p> <p>IV. Perspectivas actuales de la historia de las mujeres (siglo XXI)</p> <p>V. Acerca de la sexualidad femenina.</p>
<p>Tres</p> <p>Historia de las mujeres en México</p>	<p>a) Estudiar la vida cotidiana de las mujeres mexicanas de la edad antigua y contemporánea.</p> <p>b) Conocer las mentalidades</p>	<p>I. Las tradiciones y mentalidades de la antigüedad sobre las mujeres.</p> <p>II. Las mujeres de la época prehispánica:</p>

	femeninas y masculinas de esas épocas.	entre el respeto y la transgresión. III. Las mujeres del México colonial: entre la discriminación y la rebeldía. IV. Las mujeres de los siglos XIX y XX: entre las luchas y las reivindicaciones. V. Perspectivas actuales, siglo XXI. VI. Acerca de la sexualidad de las mujeres.
--	--	--

Cabe señalar que el tiempo que duran los semestres febrero-julio, de cada año, no fue suficiente y/o el diseño del programa es muy ambicioso -por el número de temas a estudiar en cada unidad-. En las dos ocasiones en que impartí el curso, y, sobre todo, en la unidad tres peligraron los dos últimos temas. En este sentido, es recomendable ajustar los tiempos en cada semestre al número de temas y lecturas (en total se contemplaron 27 textos a analizarse en clases: capítulos de libros y artículos de revista), así como al número total de clases en cada semestre, por lo que se tienen que considerar días festivos; vacaciones, suspensiones, que un tema no se analice completamente en una sesión (las sesiones de clase son de cuatro horas a la semana) u otro asunto imprevisto⁶. En las próximas ocasiones en que imparta este curso me propongo reducir a 20 el número de textos y a analizar una sola película.

La mayor parte de los textos que se recomendaron para esta E. E. estaban y están en la red, por lo que a las, les y los alumnos no se les dificultó tenerlos a la mano para su lectura. Procuré que

⁶ Y también de las cuatro películas que tenía planeado comentar, relacionadas con los temas del programa, solo pudimos comentar una.

esto fuera así ya que la mayor parte de las sesiones del primer curso se realizaron de manera virtual, a través de la plataforma *Zoom* y algunas del segundo curso también.

2. EL RECUENTO DE LAS EXPERIENCIAS

Todas las personas que se anotaron en los dos cursos los concluyeron. Nadie se dio de baja. En la mayor parte de las sesiones, al final, se hizo un recuento de los conceptos contenidos en los textos, así como de las estrategias metodológicas usadas por las autoras y el único autor que se leyó en ambos cursos. (Fiel a la postura de crear y fomentar una práctica docente feminista, el 99.9 % de las fuentes de la E. E. son de autoría femenina.) El objetivo de este ejercicio es que el alumnado identificara qué conceptos o estrategias metodológicas de las autoras y el autor podría serles útiles en sus propias investigaciones, tanto en su marco teórico como en el trabajo de campo. Me congratulo de decir que afortunadamente la mayor parte de los textos que seleccioné fueron útiles para alguna, algune o alguno de las, les y los alumnos.

Los textos que históricamente se ubican en la antigüedad de la historia de la humanidad fueron bien acogidos pues les permitieron entender y explicarse muchas de las situaciones y problemáticas actuales que tuvieron sus orígenes en otros tiempos y espacios lejanos a ellas, ellos y ellos. Los que se ubican en el tiempo actual les llevó a reflexionar qué tanto las situaciones, temas y problemáticas tienen que ver con sus propias experiencias de vida cotidiana abordadas en las diferentes sesiones del curso.

En general puedo afirmar que para quienes fueron parte del estudiantado de estos cursos les resultó muy provechoso ser parte de ellos y aprendieron muchos temas y entendieron problemáticas presentes que tuvieron su origen en un pasado remoto (Leduc, 1993; Démarc-Lafont, 2010) o no tan remoto (Zúñiga y Ochoa, 2019) y reflexionaron respecto a por qué siguen vigentes; como el orden de género. En este punto una de las conclusiones a que llegamos fue que la oposición de cualidades de lo masculino versus lo femenino es la explicación de la jerarquización de unos sobre otras, y se origina en la naturaleza de los cuerpos. “Es la herramienta simbólica que justifica la supremacía masculina a

partir de un hecho natural: la diferencia sexual” (Ochoa, 2011: 62). En este tema fueron de mucha ayuda los argumentos de Françoise Héritier:

la explicación a tal situación ha de buscarse en la profundidad de los anclajes simbólicos que otorgan a los miembros del género un valor diferente y jerárquico. Las categorías cognitivas u operaciones de clasificación, oposición y jerarquización, son las estructuras que encierran lo masculino y femenino en un callejón sin salida (Héritier, 1996: 56).

Con sorpresa descubrí que, aunque las, les y los alumnos de los dos cursos mencionados ya habían cursado un semestre completo con al menos dos E. E. centradas en la historia del feminismo y el género y la sociedad, me refiero al estudiantado de la Meg, de las ocho personas solo una pudo explicar, bien a bien, en qué consiste la perspectiva de género. Para las demás alumnas, alumnas y alumnos les resultó muy bien inscribirse en mis cursos y al concluir estos tener claros varios conceptos, entre ellos la perspectiva de género. Para este tema fue muy útil leer a Marta Lamas (1995).

Concluyo que sí existe interés por parte del alumnado de la Maestría en Estudios de Género y de otros posgrados de la Universidad Veracruzana y de otras Instituciones de Educación Superior (IES) en México, respecto a la Historia de las mujeres, más hace falta mayor difusión, tanto desde la coordinación de la Meg como de mi parte, solo así explica que en la segunda ocasión en que se ofertó el curso únicamente dos personas se inscribieron en él y el resto del alumnado de este posgrado eligiera cursar una E. E. optativa en otro posgrado de la U. V.

Cabe señalar que noto mayor interés por esta temática entre el estudiantado de licenciatura de la Facultad de Historia de la misma universidad. En este espacio educativo incluyo la historia de las mujeres en el Curso de Historia social y cultural y siempre he tenido magníficas respuestas de las, les y los chicos en mis cursos. Introduzco este tema como parte de la libertad de cátedra que tenemos las, les y los docentes. Para la mayor parte de estudiantes es la primera vez que escuchan a alguien hablar sobre género, patriarcado, feminismo e historia de las mujeres, entre otros temas afines.

Una buena parte de las alumnas y uno/o que otro/o alumne/o ha hecho su tesis sobre alguno de estos temas, gracias a que escucharon de ellos y los estudiaron en mis cursos. A partir de 2011 he hecho este ejercicio en las E. E. que he impartido y estoy convencida de que gracias a ello han aumentado, desde entonces, el número de tesis, tesinas, monografías, proyectos de investigación y ensayos sobre las temáticas y problemáticas señaladas. Entre los años 2015 y 2016 dirigí la investigación de uno de estos alumnos de Historia y su tesis fue elegida como la mejor tesis del 2016. El tema fue la homofobia en la Ex Unidad Académica de Humanidades (que es donde se ubica la Facultad de Historia, además de otras cinco), en Xalapa, Veracruz, México⁷.

Durante los casi 13 años que he sido profesora de historia en la Universidad Veracruzana he notado una deficiente orientación a la enseñanza de la historia de las mujeres con perspectiva de género. Esto aunado a que tampoco se inicia al alumnado en el conocimiento de los asuntos del sexo/género, la diversidad sexual... como E. E. obligatoria o del tronco común de la carrera, es una de las razones por las que exista violencia de género y

⁷ Por primera vez, en la larga trayectoria de 58 años de la Facultad de Historia (creada en 1957), se trató un tema de diversidad sexual y la problemática de la homofobia. La tesis se titula “Masculinidad y homofobia. Análisis histórico y socio-cultural de la interacción y convivencia entre hombres con distinta orientación sexual”. Probablemente por lo mismo fue todo un suceso. A continuación, presento las palabras de Gama Peralta, autor de la tesis mencionada: “El día del examen [profesional] estuvo llenísimo [el salón Azul], entraron alrededor de 70 personas. Gracias a mi tutora, ese examen fue el gran acontecimiento dentro de la facultad, pues no tenemos tesis como éstas muy seguidas [...] Ahora hacer investigaciones de vanguardia debe ser visto como un acto de rebeldía, porque muchas veces los alumnos terminan haciendo las investigaciones que los tutores les dicen [...] Es decir, si tu tutor se encarga de hacer investigaciones sobre los plátanos en el estado, entonces tu alumno va a terminar haciendo la misma investigación. Eso es como un cáncer para mí que va destruyendo el nivel de la facultad, la formación de los alumnos, porque no nos dejan ser creativos; no los dejan cuestionarse ellos mismos, reconocer sus inquietudes como investigadores”. También por primera vez en la Unidad Académica de Humanidades de la U. V. se llevó a cabo el Primer Coloquio sobre Historia de las mujeres, los géneros y las sexualidades, promovido por un grupo de profesoras y profesores contagiados y contagiados por mi pasión por este tema. El alumnado de la Facultad de Historia colaboró activamente y asistió a todas las sesiones del evento.

homofobia entre el estudiantado y entre algunas personas que integran el profesorado en la Facultad ya mencionada (Ochoa, Arcos y García, 2020).

Me explico, no estoy afirmando que la violencia de género ocurra entre alumnas/es/os y profesoras/es/os, sino, principalmente, entre las, les y los propios alumnos; por una parte, y entre algunos miembros del profesorado entre sí. He presenciado el acoso de un profesor varón a una profesora y gritos de un directivo a una profesora; he escuchado que un directivo ejerce violencia contra las empleadas administrativas... entre otras acciones violentas.

Si les enseñáramos historia de las mujeres a las, les y los estudiantes desde las escuelas de nivel básico, medio y medio superior (primarias, secundarias y bachilleratos), al llegar a las universidades sabrían más de esta materia probablemente algunas, algunas y algunos estudiantes de historia se interesarían por investigar y enseñar la historia de las mujeres.

Para terminar, coincido completamente con Edda Sant y Joan Pagés (2011:139) respecto a qué cómo podemos contribuir para que las mujeres sean visibles en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia:

En primer lugar, las mujeres deben formar parte de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales. Es necesario buscar un equilibrio entre hombres y mujeres, ya que, si no es así, el agravio que representa para las mujeres no estudiar a otras mujeres puede ser utilizado para justificar una supuesta subordinación a los hombres. Por otro lado, los hombres deben aprender que en el pasado y en el presente el rol de las mujeres ha sido fundamental en la evolución de las sociedades. Sin mujeres no hay pasado ni presente ni, obviamente, habrá ningún futuro.

El conocimiento siempre es valioso y necesario, aprender y enseñar sobre la historia de las mujeres lo es. Unamos nuestros esfuerzos para que se estudien a todas las mujeres y sus importantes y valiosas contribuciones —en todos tiempos y espacios—, en el arte, la ciencia, la política, la economía, la cultura, la educación, la religión, el deporte... y en todos los niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Bonnie (1992). *Historia de las mujeres: una historia propia*. España: Editorial Crítica.
- LEDUC, Claudine (1993). “¿Cómo darla en matrimonio? La novia en Gresia, siglos IX-IV a. C.”. En G. Duby y M. Perrot (coord.), *Historia de las mujeres* (pp. 11-76). España: Taurus.
- CRAVERI, Benedetta (2005). *Amantes y reinas. El poder de las mujeres*. México: Fondo de cultura económica.
- DÉMARE-LAFONT, Sophie (2010). “Los derechos de las mujeres en los textos jurídicos del antiguo oriente próximo”. En M. Navarro e I. Fischer (eds.), *La biblia y las mujeres* (pp. 127-147). España: Editorial Verbo divino.
- GARCÍA PEÑA, Ana (2016). “De la historia de las mujeres a la historia del género”. *Contribuciones desde Coatepec*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html> [Fecha de consulta: 13/07/2023].
- HÉRITIER, Françoise (1996). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- LAMAS, Marta (1995). “La perspectiva de género”. *La tarea, Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, 8. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf [Fecha de consulta: 22/01/2020].
- MUÑOZ, Cecilia (23 de abril de 2017). “Homofobia... en ¡Humanidades!”. *Los políticos Veracruz*. Recuperado de <https://lospoliticoveracruz.com.mx/?p=32724/> [Fecha de consulta: 13/09/2023].
- NÚÑEZ B., Fernanda (2011). “Género e historia by Joan Wallach Scott”. *Estudios Sociológicos*, XXIX(86). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23043414> [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- OCHOA, María del Rocío; GARCÍA GARCÍA, Ana María y ARCOS CHIGO, Julieta (2020). “La importancia de contar con una experiencia educativa que aborde la perspectiva de género en el plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Universidad Veracruzana”. En A. Carrillo, I. Hernández, E. Rivera y G. Sánchez (coord.), *Epistemología de la historia y*

- la formación de historiadores en el siglo XXI* (pp. 35-44). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- OCHOA GARCÍA, María del Rocío (2011). *Conyugalidad y migración en San Andrés Tuxtla, Ver. 1995-2010* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, D. F., México.
- PERALTA BARRIOS, Héctor Julio Gamaliel (2016). *Masculinidad y homofobia. Análisis histórico y socio-cultural de la interacción y convivencia entre hombres con distinta orientación sexual* [Tesis de licenciatura]. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
- RAMOS, Carmen (comp.) (1992). *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- SCOTT, Joan (2008). *Género e historia* [EPub]. México: FCE/UACM.
- SANT OBIOLS, Edda y PAGÉS BLANCH, Joan (2011). “Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia”. *Revista Historia y MEMORIA*, 3. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/articulo/view/802 [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- ZAVALA, Ana (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- ZÚÑIGA, Monserrat y OCHOA GARCÍA, María del Rocío (octubre de 2019). “La cuarta ola feminista: activismo on line para denunciar la violencia sexual”. En *VII Seminario permanente de Historia de las mujeres y de Género*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Oaxaca, México.

DOS MODELOS DE AUTORÍA FEMENINA EN
LAS LETRAS DECIMONÓNICAS: M^a PILAR
SINUÉS DE MARCO Y EMILIA PARDO BAZÁN.
PROPUESTA DIDÁCTICA

TWO FEMININE AUTHORSHIP MODELS IN
NINETEENTH-CENTURY LITERATURE: M^a
PILAR SINUÉS DE MARCO AND EMILIA PARDO
BAZÁN. A DIDACTIC PROPOSAL

Celia ESTEPA ESTEPA
Universidad de Córdoba

Resumen

Esta propuesta didáctica pretende acercar al alumnado 1º de Bachillerato dos modelos contrapuestos de autoría femenina representados por M^a Pilar Sinués de Marco y Emilia Pardo Bazán, que, analizados de manera conjunta, permiten conocer una visión más completa del panorama literario del XIX, así como el papel de las escritoras en la construcción de la sociedad moderna y, en especial, de la identidad femenina.

Palabras clave: didáctica, autoría femenina, siglo XIX, Sinués de Marco, Pardo Bazán

Abstract

This didactic proposal intends 1º of Bachillerato students to learn about two feminine authorship opposing models represented by M^a Pilar Sinués de Marco and Emilia Pardo Bazán, basing on a jointly analysis which allows them to know a more complete vision of the literary panorama of nineteenth century and the feminine authors role in the modern society construction, especially in the feminine identity.

Keywords: didactic, feminine authorship, nineteenth century, Sinués de Marco, Pardo Bazán

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Si se repasan los epígrafes dedicados a la literatura de la segunda mitad del XIX en los libros de texto de 1º de Bachillerato, generalmente, solo Emilia Pardo Bazán se encuentra recogida entre los autores más relevantes del período. Aparece esta como introductora de la corriente naturalista en España y se destaca de entre sus obras *Los pazos de Ulloa*; pero apenas se menciona nada sobre su prolífica faceta cuentística, género en que Pardo Bazán fue uno de los mejores exponentes de su tiempo y que está recibiendo en los últimos años gran atención por parte de investigadores y docentes, que recuperan y dan aplicación didáctica a sus cuentos. No obstante, mucho menos interés suele recaer en la producción teatral de la autora coruñesa, más recientemente abordada por Carballal (2015: 392), quien da cuenta de su participación, junto con Galdós, en la regeneración del teatro de finales del XIX, y que enlaza directamente con el feminismo del que la autora fue precursora en nuestro país. Y es que, tanto Carballal (2015: 393) como Thion (2002) señalan la situación de la mujer y la condición femenina como tema mayoritario en sus obras teatrales.

Pero no es esa la única carencia en los libros de texto; en ellos se obvia de forma tradicional una parte del panorama literario decimonónico. Esa producción literaria escrita mayoritariamente por mujeres, y dedicada especialmente a ellas, que divulgaba el ideal femenino propio de la ideología católica y liberal. En ese delicado filón, coartado por la tradicional visión negativa de la mujer lectora y escritora, se instalaron una serie de autoras conocidas con el sobrenombre de “escritoras virtuosas”, bajo pretexto de convertir la escritura y la lectura en una relación de educadora y educanda (Blanco citado en González Sanz, 2013: 57) y erigir “en valor literario el ideal de virtud de la burguesía”, conceptuado en el modelo femenino del “ángel del hogar” (González Sanz, 2013: 57).

De acuerdo con Molina Puertos, la labor de estas autoras y su producción literaria en ocasiones se ha interpretado

como la concesión [...] a los dictámenes de las instituciones culturales dirigidas por los hombres” y no “como la participación

femenina en la construcción de los nuevos valores de una sociedad en proceso de cambio [...] que destaque el papel de las mujeres en [...] su condición de sujetos (no objetos) históricos (2009: 196).

Es quizá desde esta última perspectiva, como señala Molina Puertos, desde donde se puede recuperar a autoras como M^a Pilar Sinués de Marco, pero también a otras como Ángela Grassi o Faustina Sáez de Melgar; devolviéndoles su dignidad como autoras, pero leyendo sus textos desde una perspectiva crítica que

señalando la actuación y el disfraz que permite el juego público de la literatura, [...] [haga] posible tal vez relativizar el alcance ideológico, la legitimidad moral, de las ideas que todavía hoy nos codifican como seres biológicos y estereotipados, imposibilitadas para una verdadera libertad (González Sanz, 2013: 95).

Es por ello por lo que esta propuesta se centra en los modelos de autoría, en tanto que representan distintas formas de concebir el fenómeno literario por parte de las autoras y evidencian su papel esencial en la construcción de la sociedad y de la identidad femenina.

M^a Pilar Sinués de Marco fue autora de gran cantidad de cuentos, poemas, obras pedagógicas y novelas que, en algunos casos, llegaron incluso a convertirse en libros de lectura en la enseñanza de la época (González Sanz, 2013: 58). Dirigió, asimismo, la revista femenina *El Ángel del Hogar*, a través de la cual difundió el modelo femenino de la “mujer virtuosa”, un ideal de domesticidad que trata de encarnar también en sus apariciones públicas¹, pese a la tensión que tal ideal generaba con respecto a su faceta de escritora, que quedaba solventada por medio del propósito moralizador y la limitación de la lectura y la escritura a la instrucción moral de la mujer como herramienta de apoyo para cumplir con sus deberes de esposa y madre (González Sanz, 2013: 52-57). De ahí que Sinués aborde su producción literaria

¹ Según refiere Labanyi, “el periodista y escritor de folletines Julio Nombela relata en sus memorias que Sinués de Marco, al conceder una entrevista, se presentaba con un bordado en las manos —el mismo bordado siempre, que no avanzaba” (2017: 57).

desde una perspectiva familiar y la encuadre en una modesta “escritura femenina”, hecha desde la sensibilidad que se atribuía a la mujer, en contraposición a la razón varonil², y sin aspiraciones de ningún tipo más allá de la instrucción de las jóvenes esposas y madres con las que establecía una relación empática (Sinués, 1859: VIII). Con todo, “su obra muestra un modelo de feminidad que se acerca tanto como le resulta posible a la esfera pública sin rebasar, eso sí, los márgenes sociales y culturales impuestos a las mujeres en la España isabelina” (Molina Puertos, 2009: 196).

Un modelo de autoría con respecto al que Emilia Pardo Bazán supone una decidida ruptura. De hecho, para su última biógrafa, Isabel Burdiel (2019: 189), su “forma de proyectarse en la sociedad, de definir abierta y gozosamente su personaje como escritora, es [...] una de las características más transgresoras” de la autora. Muestra de ello son los *Apuntes autobiográficos* (1886) que anteceden como prólogo a *Los pazos de Ulloa* y que “forma[n] parte de esa denodada campaña personal por legitimar su carrera literaria ante el público y ante la sociedad, y por intentar representarse a sí misma como un escritor «normal» y no específicamente como una mujer escritora” (Durán López, 2008: 279).

Pardo Bazán consideró su nutrida producción literaria desde una perspectiva profesional y no dudó en dar publicidad a sus obras ni entrar en competencia directa con los mejores autores de su tiempo (Burdiel, 2019: 189), aprovechando tanto sus numerosas colaboraciones en la prensa nacional e internacional, como los prólogos de sus obras, donde a menudo debatía cuestiones literarias y estéticas. Su imagen pública, pues, distaba mucho de la imagen que exhibían las “escritoras virtuosas”, frente a las cuales se situó la autora coruñesa (Burdiel, 2019: 189). La principal diferencia, según Bieder (1992: 1212), estribaba en sus ideas sobre la instrucción de la mujer y su papel en la sociedad, pues mientras unas representaban

² Pues, como señala Sáez Martínez, a mediados del XIX, “escribir es [...] un acto definido en términos sexuales: o se escribe como hombre, de una manera viril, desde el pensamiento, lo que se asocia con el talento, o se escribe como mujer, en un lenguaje femenino, desde el corazón, lo que se asocia con la inferioridad” (2008: 44-45).

a “la mujer como figura mítica, constante y convencional” y consideraban la “educación como extensión” de ese papel de esposa y madre, Emilia Pardo Bazán conceptuaba a “la mujer como individuo” y reclamaba para ella una educación que superase los límites de lo doméstico.

Es así como la coruñesa caracteriza a las protagonistas de sus obras dramáticas, pues en ellas, según señala Thion,

la mujer, joven o adulta, queda inmersa en un conflicto, a través del cual, el espectador se adentra en los repliegues de su psicología. Con estas mujeres individualizadas en las tablas, Pardo Bazán acaba disolviendo los estereotipos sociales definidos por la masculinidad de la época y abre nuevas perspectivas con las que construir el modelo de la nueva mujer (2002).

Una de esas mujeres es Susana Leyva, la protagonista de *El becerro de metal* (1906), la obra teatral pardobaziana que se ha seleccionado para su aplicación en el aula. En ella, una acaudalada familia judía viaja a España desde París con el propósito de instalarse en lo más encumbrado de la sociedad matritense haciendo uso de su poder económico y empleando, asimismo, como estrategia social, el matrimonio de Susana con un aristócrata español. Pero Susana se enfrenta decidida a su propia familia con el fin de hacer valer su voluntad y mantener un estado espiritual alejado de la idolatría material que comulgan su padre y sus hermanos. Algo que encuentra en el catolicismo, al que finalmente se convierte, y que le permite casarse con el hombre al que verdaderamente ama, un hidalgo español al que conoció durante su trayecto a España, cuando este volvía de intentar vender algunas obras de arte en París.

En este conflictivo escenario, Pardo Bazán dibuja a una joven instruida, lectora y entendida del arte, con capacidad para reivindicar su voluntad y su libre relación, amorosa o no, con los hombres, pese a las convencionales ideas masculinas acerca de la mujer que vierten sobre ella su padre y sus hermanos. Esta imagen de la “mujer nueva” que Emilia Pardo Bazán propone en su dramática se contrapone a los arquetipos femeninos que Sinués difunde en su novelística. Y así se puede observar al comparar la obra pardobaziana con *El becerro de oro* (1875), la novela de la

escritora zaragozana, de igual referente temático y título cuasi homónimo, pero de enfoque totalmente distinto.

En esta novela, M^a Pilar Sinués de Marco hace que dos familias crucen sus destinos en la localidad de Egea de los Caballeros. Allí, doña Severa, mujer soltera dedicada a la caridad, cuida de sus sobrinas Irene y Avelina. Ambas manifiestan extremas diferencias de carácter, pues, si Avelina representa el ideal del “ángel del hogar”, una joven religiosa y resignada que resiste con fe las contrariedades que se le presentan; Irene, cara opuesta a su prima, juega el papel de mujer materialista, mundana y egoísta, que, tras la llegada al lugar de una familia adinerada — la señora de Montereal, acompañada de su hijo Carlos y su pupila Clemencia—, se deja llevar por su opulencia e intenta introducirse en ella para experimentar sus riquezas.

El conflicto comienza cuando Carlos se enamora de Avelina, pero el extremo recato de esta hace que trate de seducir a Irene para acercarse a ella, al tiempo que se aleja de la mujer altiva, fría y sin alma que encarna Clemencia, su futura esposa. Esta, sin embargo, después de conocer a Avelina, se convertirá en la mujer perfecta para su hermano Esteban, el cual se encontraba estudiando en la ciudad y vuelve al pueblo tras la repentina muerte de doña Severa. En ese ínterin, Irene descubre que no es amada por Carlos y se deja seducir por uno de sus amigos calaveras marchándose del pueblo y convirtiéndose en una mujer de vida disipada. La señora de Montereal, que ponía todas sus esperanzas en el matrimonio entre su hijo y Clemencia, al conocer el amor frustrado de Carlos por Avelina y la boda de Clemencia con Esteban, decide volver a Madrid. Allí, Carlos se dejará llevar por la crápula y la disipación hasta volver al pueblo totalmente arruinado. Pero, Avelina, en realidad enamorada de él, le ayudará a reponerse económicamente y juntos formarán un matrimonio feliz.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos didácticos que esta propuesta pretende lograr son los siguientes:

- 1) Dar a conocer las figuras de M^a Pilar Sinués de Marco y

Emilia Pardo Bazán en el contexto sociocultural y literario decimonónico.

2) Introducir al alumnado en el conocimiento del proceso de transmisión de los textos, el público al que se dirigían y los formatos de publicación del siglo XIX.

3) Adentrar al alumnado en la exploración de las estrategias e imágenes autoriales.

4) Leer y analizar fragmentos de las obras seleccionadas, reconociendo en los personajes distintos arquetipos femeninos propios de la representación de la mujer en la literatura del XIX, como forma de difundir distintos modelos de feminidad en la sociedad.

5) Reflexionar sobre el tratamiento del tema en las obras seleccionadas en relación con el modelo de autoría al que corresponde cada una de ellas.

Así pues, la metodología en que esta propuesta didáctica se fundamenta persigue el conocimiento de una parte del panorama literario tradicionalmente obviado por el canon mediante una forma de presentación dialéctica que dé lugar al pensamiento crítico y la reflexión sobre la literatura como fenómeno literario rodeado de diversos aspectos coyunturales que lo determinan, a saber, circunstancias biográficas, políticas, socioculturales, y propiamente literarias —modelos de autoría, imagen autorial, formato de publicación— pertinentes para la interpretación de los textos.

De este modo, se trabajará en el aula de forma directa con los textos literarios, empleando una selección de fragmentos de las obras y otras manifestaciones en prensa de las autoras, a las cuales se accederá previa exploración de las páginas web de la Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y de las hemerotecas digitales en que se encuentran las publicaciones periódicas donde estas autoras escribían y publicaban muchos de sus textos, con el fin de familiarizar al alumnado con la búsqueda y acceso al material literario y pueda conocer el formato original en que los textos sobre los que va a trabajar eran difundidos. Asimismo, se procurará establecer relaciones directas entre el contenido de los textos y el contexto sociocultural y literario y mostrar al alumnado la comparación en diálogo de los citados modelos de autoría, de los principales arquetipos femeninos que protagonizan las obras literarias seleccionadas, y del tratamiento del tema en cada una de ellas.

Así como proyectar durante las sesiones imágenes de la época — caricaturas y grabados— que representen las ideas y conceptos que se quieren transmitir al alumnado y apoyen las explicaciones del docente.

Por último, se dedicará también tiempo al debate y la reflexión guiados por el docente sobre la capacidad de la literatura para difundir determinadas formas de pensamiento y modelos de identidad femenina; y acerca del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo pensar al alumnado sobre la ausencia de autoras literarias en sus libros de texto.

2.2. DESARROLLO Y PLANIFICACIÓN

En este epígrafe se especifican las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen y su planificación en tres sesiones de 55 minutos de duración.

Sesión 1: comenzará con la presentación del contexto histórico, sociocultural y literario decimonónicos, con mayor detenimiento en la literatura escrita por mujeres y en la imagen de la mujer lectora y escritora en el siglo XIX. La explicación se podrá apoyar en imágenes de la época que muestren su representación (20 minutos).

Continuará con la introducción de las escritoras y su trayectoria literaria. Esta girará en torno a aspectos biográficos y literarios pertinentes para el análisis de las obras seleccionadas. Esto es, los ámbitos de difusión y escritura, géneros cultivados, ideas sobre la mujer, relación entre ambas autoras... (15 minutos).

Tras la breve semblanza, se explicarán y confrontarán los dos modelos de autoría femenina que estas escritoras representaron mediante la lectura de fragmentos en que ambas se manifestaron acerca de su oficio como autoras literarias. En el caso de M^a Pilar Sinués de Marco se emplearán tres pasajes³ pertenecientes, uno, al prólogo de su obra *El ángel del hogar* (1859: VIII); otro, a la novela *Verdades dulces y amargas* (1882: 291); y, por último, un fragmento de la revista también denominada *El Ángel del Hogar*

³ Por cuestiones de espacio los fragmentos empleados para las sesiones se citarán con el número de página de las obras correspondientes.

(1864-1869), en que se dirige a sus lectoras y que es representativo del tipo de vínculo autora-lectora que esta autora establecía (1865: 1). Por otro lado, se hablará a los alumnos de los *Apuntes autobiográficos* que sirvieron de prólogo a *Los pazos de Ulloa*, la obra más famosa de Emilia Pardo Bazán, donde asume el molde autobiográfico como estrategia autorial que busca su autoafirmación en el campo literario, así como de un pasaje extractado de una de sus crónicas de actualidad en *La vida contemporánea* (1895-1916), donde expone a qué dedica las veinticuatro horas de su día a día de escritora so pretexto de una crítica por no recibir a todo el que le solicitaba una entrevista (Pardo Bazán, 2005: 590) (20 minutos).

Cuadro sinóptico: dos modelos de autoría femenina decimonónicos

Mª Pilar Sinués de Marco	Emilia Pardo Bazán
Escritora = perspectiva familiar	Escritora = perspectiva profesional
Ideal de modestia Sensibilidad femenina	Competencia directa con el resto de autores
Prensa femenina	Prensa nacional e internacional
Novela, cuento, poemas y obras pedagógicas	Novela, cuento, teatro, ensayo
Imagen pública Escritora doméstica	Imagen pública Escritora profesional
“Escritoras virtuosas”	Autora independiente
Prólogos = justificación y propósito moralizador	Prólogos = polémicas literarias y estéticas
Relación con el lector educadora	Relación con el lector comercial
Ideas sobre la mujer ideología católica liberal	Ideas sobre la mujer feminismo

Sesión 2: en primer lugar, se realizará la contextualización de las obras seleccionadas en la trayectoria de las autoras y se presentará a los alumnos sus respectivos argumentos para que puedan seguir adecuadamente las explicaciones (15 minutos). En

un segundo momento, se preguntará al alumnado acerca del significado de los títulos de ambas obras para activar sus conocimientos previos sobre el tema, a partir de los cuales se iniciará el análisis y comentario de una selección de fragmentos sobre los siguientes aspectos (40 minutos):

a. El papel de la lectura en los personajes femeninos: se mostrará cómo en la obra de Sinués la lectura aparece para Avelina como forma de entretenimiento e instrucción moral y supone para Clemencia, junto con el estudio de la música, uno de los atractivos y bondades de esta joven una vez que se regenera moralmente. En cambio, para la protagonista pardobaziana, si bien es una de las virtudes que la acercan a su futuro esposo, desde la perspectiva masculina, se la representa como mujer que solo ve la poesía de la vida e interpreta la realidad basándose en “máximas romancescas” fruto de sus enfrascadas lecturas (Sinués, 1910: 18, 91-92 y 149; Pardo Bazán, 1906: 4 y 8).

b. Los distintos modelos femeninos: se trata de extraer de los textos los rasgos que caracterizan al “ángel del hogar” (Avelina) y la “mujer nueva” (Susana), así como comparar los personajes de Irene y Clemencia en la obra de Sinués, los cuales manifiestan el destino de la mujer que finalmente se convierte en “mujer virtuosa” y la que decide no seguir la norma moral establecida (Sinués, 1910: 32-34, 40-43, 60, 149-150 y 209-210; Pardo Bazán, 1906: 4, 7, 13-14, 16, 28, 45).

**Cuadro sinóptico:
principales arquetipos femeninos**

Avelina	Irene
Espiritual	Materialista y prosaica
Trabajadora y caritativa	Holgazana y egoísta
Recatada y candorosa	Provocativa
Resignada y humilde	Envidiosa y avara
Hogareña	Mundana

Susana	Clemencia
Espiritual	Materialista > Espiritual
Sensible	Fría > Sensible
Honrada y bondadosa	Altiava > Caritativa
Lectura y arte	Hastío > Lectura y música
Reivindicativa	Pasiva > Activa

c. Los personajes masculinos en relación con los femeninos: la mujer ostenta la misión social de educar a los hombres y es agente de cambio (Molina Puertos, 2009: 192), de ahí, por ejemplo, la transformación moral de Esteban, gracias a su hermana Avelina, o la intención que esta manifiesta de que Irene eduque a su posible esposo (1910: 38, 21-22 y 135). Por otro lado, en la obra de Pardo Bazán se pueden analizar los estereotipos negativos sobre la mujer que el padre y los hermanos de Susana vierten sobre ella (1906: 9, 16, 41).

d. El matrimonio: la contraposición de ideas sobre el matrimonio entre Irene y Avelina (1910: 43). La negativa de Carlos a su compromiso con una Clemencia aún fría y altiva tras escuchar el sermón sobre la santidad del matrimonio del Padre Matías (1910: 60 y 85). La voluntad de elección y la protesta de Susana ante el matrimonio de conveniencia que su padre pretende para ella (1906: 28).

e. La soltería: doña Severa mantiene unas ideas contrarias al matrimonio, cuyas razones se hallan en no haber encontrado un hombre que se adecuase a su criterio entre los pocos que la pretendían debido a su escasa belleza. Con todo, el ejemplo de doña Severa sirve para explicar que la mujer que no aspira al amor conyugal debe centrarse en la caridad; ese será su papel en la sociedad (1910: 16 y 24). Por otro lado, para Susana Leyva, la soltería parece más bien una opción vital tan válida y digna como el matrimonio (1906: 31-32).

f. La paz del hogar: pautas de comportamiento social que subrayan el ámbito social al que quedaba sujeta la mujer y modelos de conducta en el hogar en la obra de Sinués (1910: 11, 20, 43 y 114)

g.

Sesión 3: con esta última sesión se persigue que el alumnado reflexione de forma global, aunando lo aprendido del análisis de las obras y de los modelos de autoría femenina. Así pues, el docente retomará algunos de los temas abordados en las sesiones previas y moderará un debate sobre la temática de las dos obras. Con ello se pretende que el alumnado identifique y comprenda el distinto enfoque y significación con que cada autora trata el motivo del becerro de oro, en relación con las posibilidades literarias de su modelo de autoría. Para apoyar el debate se pueden emplear sendos pasajes en que aparece el citado motivo (1910: 223; 1906: 45).

Por ejemplo, el tema en la obra de Sinués queda restringido al ámbito doméstico; sin embargo, en la obra pardobaziana, adquiere mayor relevancia e incide en el ámbito público más allá del conflicto al que la protagonista se enfrenta. Otro punto en torno al que debatir podría ser en qué consiste y qué consecuencias tiene para los personajes la adoración al ídolo de oro. Para terminar, se podría tratar la función de la religión en los personajes femeninos, entre la resignación de Avelina y la autoafirmación de Susana, en función del modelo de mujer que se pretende difundir (35 minutos).

Finalmente, se planteará una reflexión al alumnado sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se le invitará a pensar sobre la inclusión de estas autoras en el canon literario, introduciendo preguntas como las siguientes: sabiendo que las novelas de Sinués de Marco se emplearon como libros de lectura en la enseñanza de la época, ¿por qué no aparece en los libros de texto de hoy día? ¿Tiene que ver con la calidad literaria de sus obras?, ¿con las ideas sobre la mujer que presentan? Y, atendiendo a esos mismos aspectos, ¿por qué sí suele aparecer la figura de Emilia Pardo Bazán? ¿Se reduce la importancia de su figura frente a la obra de otros autores decimonónicos? (20 minutos).

3. CONCLUSIÓN

Las denominadas “escritoras virtuosas” habían quedado tradicionalmente situadas fuera del canon oficial de la literatura, que las desplazaba a un estatuto inferior bajo la etiqueta de “literatura femenina”. Hoy día, este grupo de autoras tampoco es abordado en los libros de texto de 1º de Bachillerato.

Acudir al estudio de su modelo de autoría y su producción literaria, poniéndolos en diálogo con el rompedor modelo de Emilia Pardo Bazán y la “nueva mujer” que protagoniza sus obras teatrales, es una forma de recuperar, prestándoles toda su dignidad a las “autoras virtuosas” como M^a Pilar Sinués de Marco, quien, desde su posición ideológica, también contribuyó a la construcción de la sociedad de su tiempo. Dicho planteamiento supone, asimismo, una oportunidad de introducir al alumnado en el fenómeno literario de manera significativa y abordar desde la reflexión y el pensamiento crítico la ideología de la domesticidad que configuró los convencionales estereotipos sobre la mujer y su imagen como inferior al hombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIEDER, Maryellen (1992). “Emilia Pardo Bazán y las literatas: las escritoras españolas del XIX y su literatura”. En *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Barcelona, 21-26 de agosto de 1989* (pp. 1203-1212). Barcelona: PPU. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqr6v2> [Fecha de consulta: 24/08/2023].
- BURDIEL, Isabel (2019). *Emilia Pardo Bazán* [Kindle]. Barcelona: Taurus/Fundación Juan March.
- CARBALLAL MIÑÁN, Patricia (2015). *El teatro de Emilia Pardo Bazán. Datos para a su historia escénica y para su recepción crítica* [Tesis doctoral]. Universidad de La Coruña, La Coruña. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/14689>. [Fecha de consulta: 19/08/2023].
- DURÁN LÓPEZ, Fernando (2008). “Las autobiografías femeninas en la España del siglo XIX”. En P. Fernández y M. Ortega (eds.), *La mujer de letras o la letraherida: discursos y representaciones sobre la mujer escritora en el siglo XIX* (pp. 263-287). Madrid: CSIC. Recuperado de https://mezquita.uco.es/permalink/34CBUA_UCO/1818mlf/alma991003800239704992. [Fecha de consulta: 12/08/2023].
- GONZÁLEZ SANZ, Alba (2013). “Domesticar la escritura. Profesionalización y moral burguesa en la obra pedagógica de María del Pilar Sinués (1835-1893)”. *UNED. REI*, (1), pp. 31-

50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4498886>. [Fecha de consulta: 16/08/2023].
- LABANYI, Jo (2017). “Afectividad y autoría femenina. La construcción estratégica de la subjetividad en las escritoras del siglo XIX”. *Espacio, Tiempo y Forma Serie V Historia Contemporánea*, (29), pp. 41-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073062>. [Fecha de consulta: 18/08/2023].
- MOLINA PUERTOS, Isabel (2009). “La doble cara del discurso doméstico en la España Liberal: El «Ángel del hogar» de Pilar Sinués”. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (8), pp. 181-197. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0972252>. [Fecha de consulta: 18/08/2023].
- PARDO BAZÁN, Emilia (1906). *El becerro de metal. Comedia dramática en tres actos, en prosa*. Madrid: Administración. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5b039>. [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- PARDO BAZÁN, Emilia (2005). *La vida contemporánea (1895-1916)*. En C. Dorado (ed.). Madrid: Hemeroteca Municipal de Madrid. Recuperado de <http://www.memoriademadrid.es/buscador.php?accion=VerFicha&id=127626>. [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña (2008). “Críticos, críticas y criticadas: el discurso crítico ante la mujer de letras”. En P. Fernández y M. Ortega (eds.), *La mujer de letras o la letraherida: discursos y representaciones sobre la mujer escritora en el siglo XIX* (pp. 33-52). Madrid: CSIC. Recuperado de https://mezquita.uco.es/permalink/34CBUA_UCO/1818mlf/alma991003800239704992. [Fecha de consulta: 12/08/2023].
- SINUÉS DE MARCO, María Pilar (1859). *El ángel del hogar. Obra moral y recreativa dedicada a la mujer*. Madrid: Nieto y Compañía. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000255722&page=1>. [Fecha de consulta 17/08/2023].
- SINUÉS DE MARCO, María Pilar (1865). “Dedicatoria: A las esposas”. *El Ángel del Hogar*, 2(1), p. 1. Recuperado de

- <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0003742054&page=3>. [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- SINUÉS DE MARCO, María Pilar (1882). *Verdades dulces y amargas. Páginas para la mujer*. Madrid: Imprenta de la Viuda é Hijos de J. A. García. Recuperado de <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.do?id=22802>. [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- SINUÉS DE MARCO, María Pilar (1910). *El becerro de oro. Narración*. Madrid: Librería general de Victoriano Suarez. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000114620&page=1>. [Fecha de consulta: 17/08/2023].
- THION SORIANO-MOLLÁ, Dolores (2002). “Las mujeres en el teatro de Emilia Pardo Bazán”. En K. M. Sibbald y R. de la Fuente Ballesteros (eds.), *Las representaciones de la mujer en la cultura hispánica* (pp. 375-396). Valladolid: Universitas Castellae. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjw890>. [Fecha de consulta: 09/08/2023].

“ANDALUZAS OCULTAS”: UNA PROPUESTA
DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA SU
INTEGRACIÓN EN LAS AULAS

“ANDALUZAS OCULTAS”: A PROPOSAL FOR
A TEACHING UNIT FOR THEIR INTEGRATION
IN THE CLASSROOM

Juan AGUILAR GONZÁLEZ
*Universidad de Sevilla*¹

Resumen

Las escritoras que llevaron a cabo su labor entre finales del siglo XIX y el XX siguen siendo todavía desconocidas por la mayoría de nuestros estudiantes. Autoras como Patrocinio de Biedma, María de los Reyes Fuentes y María Enciso, entre muchas otras, permanecerán ocultas, a pesar de los estudios realizados sobre ellas, si no implementan en las aulas de secundaria. Este trabajo quiere proponer una serie de actividades para dar a conocer y profundizar en la figura de estas escritoras mediante textos en los que abordan temas como la educación, la guerra y el exilio.

Palabras clave: Literatura, escritoras, poesía, siglo XX.

Abstract

The writers who carried out their work between the end of the 19th and 20th centuries are still unknown to most of our students. Authors such as Patrocinio de Biedma, María de los Reyes Fuentes and María Enciso, among many others, will remain hidden despite the studies carried out on them if they are not implemented in the high school. This work wants to propose a series of activities to publicize and deepen the figure of these writers through texts in which they address topics such as education, war and exile.

Keywords: Literature, women writers, poetry, 20th century.

¹ Este trabajo ha sido financiado por el VI PPIT-US.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El deseo de recuperar escritoras olvidadas es uno de los objetivos que persigue el grupo de investigación de la Universidad de Sevilla, Escritoras y escrituras (al que también pertenece quien escribe). El más reciente de los proyectos de este grupo, titulado “Andaluzas ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900-1950)”² ha conseguido en sus diecisiete meses de duración publicar veintidós ediciones críticas de otras tantas autoras andaluzas, tres libros monográficos, cuarenta artículos entre revistas y capítulos de libro, así como construir una página web con todo este material en formato *open source*.

No obstante, y a pesar de los buenos resultados de las investigaciones, estas escritoras continuarán siendo desconocidas si no se les concede espacio en las aulas. Por este motivo, deseamos en estas páginas proponer una serie de actividades para su implementación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura II. La asignatura, que se cursa en segundo de Bachillerato, prevé entre sus competencias generales la “lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); (2) guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea”. Atendiendo a esto, podrían implementarse en las aulas de cualquier parte del país, pero tratándose de autoras andaluzas, circunscribiremos su enseñanza a Andalucía, que en el artículo 12.3.2º del Estatuto de Autonomía establece que “la Comunidad Autónoma ejercerá sus poderes con los siguientes objetivos básicos: Afianzar la conciencia e identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad”. En el mismo documento, que explica la importancia y el porqué de la asignatura, se lee:

² Proyecto FEDER de la Junta de Andalucía 2014-2020 (Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y universidad), cuyos investigadores responsables son Mercedes Arriaga Flórez y Daniele Cerrato, de la Universidad de Sevilla. Referencia: US-1381475. Fecha de Inicio: 01-01-2022. Fecha de Finalización: 31-05-2023.

Nuestra materia es fundamental para incidir, mediante la lectura, análisis y producción de textos orales y escritos, en elementos curriculares transversales muy importantes en la adolescencia: la promoción de hábitos saludables de vida, la prevención de drogodependencias, la violencia de género, el sexismo, el racismo, la xenofobia y el acoso escolar; así como la consolidación de valores éticos y sociales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía: libertad, igualdad, rechazo a cualquier tipo de violencia, pluralismo político, democracia y solidaridad.

Es por ello que no creemos proponer una idea carente de sentido al desear implementar a estas autoras en las aulas de educación secundaria, incluso siendo conscientes de la dificultad que ya entraña dar espacio a los excelentes escritores que han dado las letras españolas. La presencia de estas y otras autoras en la educación obligatoria es importante cuando consideramos que muchos de nuestros estudiantes perderán el contacto con la literatura si no estudian una carrera de letras (e, incluso así, puede ser que no se mencionen) o si, simplemente, no emprenden el camino de los estudios universitarios. Si diéramos espacio a estas y otras autoras, los alumnos recibirían una educación más amplia de la que se ofrece en la actualidad, puesto que no solo podrían abordarse desde el punto de vista estrictamente literario, sino también desde el histórico-social, respondiendo a la pregunta sobre por qué estas autoras han permanecido ocultas. Esta propuesta parte, de nuevo, del deseo de cumplir con uno de los puntos expuestos en el currículo de la asignatura:

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

2. MARCO HISTÓRICO-LITERARIO

El periodo comprendido entre 1900 y 1950 fue en Europa una etapa convulsa que vio cambiar el mundo con una serie de conflictos como no se habían visto hasta entonces. España, si bien evitó ambas guerras mundiales, lo hizo debido a la difícil situación que atravesaba el país, especialmente en tiempos de la Segunda Guerra Mundial, que llegaba tras varios años de batallas fratricidas durante la Guerra Civil.

En el campo de la literatura, sin embargo, el oscuro panorama español brilló gracias a la generación del 14 y la del 27. Escritores de la talla de Juan Ramón Jiménez, Gabriel Miró y Gregorio Marañón, entre otros, pertenecieron a la primera, mientras que los no menos ilustres Vicente Aleixandre, Rafael Alberti y Luis Cernuda, por citar algunos, formaron parte de la segunda. Junto a ellos floreció también una nutrida presencia femenina, aunque, como ha sucedido en múltiples ocasiones a lo largo de la historia, esta contó con poca atención hasta que posteriores estudios les dedicaron el espacio que merecían. María Teresa León, cuyo nombre aparecía indisolublemente unido al de su ilustre cónyuge, Rafael Alberti, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, Concha Méndez y otras tantas han sido objeto de numerosas investigaciones que les han otorgado el prestigio que no siempre les fue reconocido.

Las autoras propuestas responden a los nombres de Patrocinio de Biedma, María de los Reyes Fuentes y María Enciso. El motivo de la elección de estas responde, principalmente, a un criterio basado en la disponibilidad de material adicional al aquí proporcionado. Dado que uno de los objetivos del trabajo es que el alumnado investigue mediante *web searching*, es necesario que el material disponible sea suficiente como para poder hacerlo. En la página web de Andaluzas Ocultas es posible acceder a las ediciones al completo, además de diversos artículos científicos publicados en revistas de alto índice de impacto.

3. PATROCINIO DE BIEDMA Y LA MONEDA (1848 – 1927)

Patrocinio de Biedma y La Moneda nació en Begíjar (Jaén) en el seno de una familia aristocrática rural. Quedó pronto huérfana

de padre, con tan solo los cuatro años, algo que hizo que su educación corriera a cargo de su madre. A los dieciséis años se casó con José María de Quadros y Arellano, hijo del marqués de San Miguel de la Vega. Las noticias biográficas dan fe de un matrimonio feliz que, sin embargo, se vio marcado por la tragedia: de los tres hijos que tuvo la pareja, ninguno sobrevivió a la infancia. El destino quiso que su marido también falleciera años después.

En lo literario, la autora gaditana nos ha dejado varias obras en prosa, como la aquí propuesta, *Cadenas del corazón* (1872), y otros tantos poemarios. Fruto de su colaboración con periódicos y revistas nos han llegado numerosos artículos, de los cuales una buena parte están dedicados a las mujeres.

Se pretende que el alumno observe las diferencias entre los dos personajes femeninos principales que se encuentran en la novela *Cadenas del corazón*. Estos representan dos arquetipos, el del ángel del hogar (María Osorio), y el de mujer fatal (Beatriz Barelli), los cuales se pueden encontrar fácilmente en otras novelas, lo que facilita que se puedan establecer paralelismos y diferencias con otros personajes que encarnan roles similares.

Especialmente relevante creemos que resultará el rol de María Osorio, pues a partir de su descripción se profundizará en el papel mujer en la España de primera mitad del siglo XX. El discurso podrá entonces dirigirse al análisis de la educación reservada para las jóvenes, a las que se las instruía desde pequeñas para convertirse en buenas esposas y madres.

3.1 ACTIVIDADES

a) Lee las descripciones de los dos personajes principales, María Osorio y Beatriz Barelli (también llamada Magdalena Cassini):

María Osorio

Cuando llevó a su hija a un lado, cansado de su eterna soledad, quedó encantado de su dulce bondad, de su angelical carácter; pero bien pronto sintió su resolución, no por su hija, que era el ángel de la casa, sino porque la niña necesitaba compañía cuando su padre faltaba. [...] Además, D. José no quería que su hija alternase en las fiestas para que la invitaban por pertenecer a una familia

distinguida, pues a ella apenas se la conocía; decía, y acaso no le faltaba razón, que la vida de una mujer no debe pasar entre la atmósfera falsa del placer, sino que sus horas deben ocuparse en practicar esos santos y dulces deberes para los que Dios la ha destinado, que no son seguramente el de parecer una bonita muñeca, que se viste seis veces al día para divertir a los demás. [...] Lo esencial era que este perteneciese a una buena casa (D. José era muy aristócrata); que tuviese una fortuna para asegurar a su hija un porvenir (De Biedma 1881: 55-57).

Beatriz Barelli

Es italiana, muy fina, muy bella, aunque yo no la encuentro tanto como sus admiradores dicen; hace poco tiempo llegó a Madrid, y debe ser rica, porque se aposentó con gran lujo: recibe, o recibía, pues ya por el calor ha suspendido sus tés de confianza los jueves, y en verdad que son un modelo de distinción y buen tono sus reuniones. Se cree que es viuda, aunque nadie sabe acerca de esto la verdad (De Biedma 1881: 105).

b) Reflexiona sobre los conceptos de ángel del hogar y *femme fatale*. ¿Conoces otros ejemplos de mujeres que encarnen estos arquetipos? ¿Existen personajes masculinos que encarnen estos arquetipos?

c) ¿Cuál crees que es la actitud de ambas mujeres ante los hombres? ¿Y la actitud de los hombres ante ellas? Para ayudarte, lee estas palabras que Carlos, marido de María y amante de Beatriz, dice sobre esta última:

¡Beatriz! Beatriz es una mujer que enloquece... en sus venas hay lava, en vez de sangre. ¡Qué fuego! ¡Qué pasión! [...] el contraste entre un ángel y un demonio es delicioso [...] Vacilando entre el deber y el deseo, sin buscar en su razón el punto de apoyo de las acciones de su vida, Carlos vacilaba entre un ángel y un demonio, como él llamaba a su esposa y a su amante (De Biedma 1881: 89-95).

d) En la familia tradicional de impronta católica, la mujer ha ocupado siempre una posición subalterna respecto al hombre. ¿Cómo afronta la autora la condición de la mujer dentro de la familia? ¿Se cuestiona la hegemonía del patriarcado?

3.2. BIBLIOGRAFÍA

- DE BIEDMA, Patrocinio (1881). *Cadenas del corazón*. Cádiz: Tipografía La Mercantil.
- GIACOBBE, Giuliana (2023). “La contraposición de arquetipos femeninos como didáctica moral en cadenas del corazón (1872) de Patrocinio de Biedma y La Moneda”. En E. Moreno y C. Duraccio (eds.), *Andaluzas ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900-1950)* (pp. 46-63). Madrid: Dykinson.
- PEREA CARPIO, María Ángeles (2004). “La educación de la mujer en la narrativa de Patrocinio de Biedma”, *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, (187), pp. 665-792.
- PEREA CARPIO, María Ángeles (2013). *Las mujeres en la narrativa de Patrocinio de Biedma*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses.
- PERINAT, Adolfo; MARRADES, María Isabel (1980). *Mujer, prensa y sociedad en España. 1800-1939*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

4. MARÍA DE LOS REYES FUENTES

María de los Reyes Fuentes nació en Sevilla en 1927 en el seno de una familia de clase media. Su pasión por la literatura, y especialmente la poesía, empezó cuando era niña, garabateando versos en la libreta que su padre le había regalado para dibujar. Reyes Fuentes amó su Sevilla natal y desde su puesto en el ayuntamiento impulsó diversas iniciativas dirigidas al enriquecimiento cultural de la ciudad, como las revistas *Icla* e *Ixbiliah*.

Formó parte de la llamada generación del cincuenta y tantos junto a otros poetas inspirados, e incluso apadrinados, por los de la generación del 27. En sus diferentes poemarios trató sobre el amor, especialmente en su juventud, pero también sobre temas de corte trascendental y filosófico, como el paso del tiempo y el destino. Obtuvo varios premios, entre ellos el Premio Marina y el Premio Ciudad de Barcelona.

El poema titulado “Del río” retoma la(s) metáfora(s) sobre el río para exponer temas universales: el río como recorrido de la vida del hombre y la nostalgia por la tierra de nacimiento identificada con el nombre de un accidente geográfico, ya se trate del ríos,

montañas o valles. Los alumnos deberían poseer ya cierta familiaridad con poemas similares, lo que puede aprovecharse para activar conocimientos previos. Partiendo de autores que de seguro serán mencionados, como Jorge Manrique, Antonio Machado y Federico García Lorca, puede reflexionarse sobre por qué tantos han utilizado los ríos en sus composiciones.

Una vez agotadas las reflexiones y referencias, es el momento de conocer a la autora del poema, María de los Reyes Fuentes. El profesor puede hacer una breve síntesis de su vida y obra, pero creemos que es una buena oportunidad para consultar la página web de Andaluzas Ocultas donde, además de recabar datos sobre ella, podrán observar cuántas de estas autoras habían sido olvidadas.

Por último, partimos de la pregunta sobre qué río puede ser el del poema. Sabiendo ya que la autora es sevillana, intuirán que podría tratarse del río Guadalquivir. No importa si, en realidad, el nombre del río no se menciona, porque nos dará la oportunidad de volver sobre las composiciones de las que se había hablado anteriormente. La idea es reflexionar sobre cómo ríos, mares y montañas son frecuentemente utilizados por los poetas para recordar su lugar de nacimiento (también la infancia u otro momento destacable), especialmente cuando, por cualquier motivo (como el destierro) están lejos de él.

4.1 ACTIVIDADES

Del río

A nuestro Antonio Machado

El río es como un brazo de justicia
con su sentencia al fin: el tránsito, el ejemplo.

Y en todos los rincones de la tierra
brotan los ríos y los hombres, que fluyen, y discurren,
que abocan en su mar tan sentenciado,
definitiva fuente donde hundirse
con el desgarramiento de la huida.
Que el hombre, como el río, es un curso, una fuga,
un arrepentimiento, que primero avasalla

y se agazapa a veces, pero sigue adelante,
en la inútil carrera del minuto a minuto.

Los hombres o los ríos, disparados,
van hacia la constancia de un camino
que les lime las rocas
y les haga contornos de dulzura.
Se desvían sus fuerzas
y hacen marca distinta a la soñada,
la que pudo haber sido pero que se resiste
y allí en la resistencia abandonamos,
o golpeamos mucho,
como pasión segura de todas las razones,
o se deja lamida,
con nuestro gusto, así, para que sepa
al testimonio fiel de última instancia.

Y el río es como un trámite vigente,
y un hombre es como un río,
de la raíz del tiempo al polen más alado,
de raíz de raíces, de la sorpresa al mar.

Hay ríos muy pequeños y sin lucha,
que llevan la paciencia de enarbolar silencios
sin leyenda o razón que atribuirse.
Y hay ríos que son grandes,
como este que discurre a mi costado
y que lo sé común a tanta entraña,
con brazos extendidos de ambición o de ensueño,
con ansias de domar a las hirientes peñas,
con virtud de caricia si por el tierno valle,
bebiéndose el tesoro de toda Andalucía,
trazando la gran rúbrica por este Sur de España,
mientras que salta el aire de una sierra a otra sierra
pero él sigue y persigue por su fluida columna
que busca la sentencia del Océano,
la meta irremediable
de donde han de brotar, ay sí, las nuevas aguas,
porque el río delata su parecido al hombre,
Y se hace la justicia de su curso,
su curso por la tierra, por la historia,
y no hay mutilación que nos lo niegue. (Fuentes Blanco, 1961)

a) Lectura individual y posterior lectura en voz alta con el fin de entender y/o debatir su sentido.

b) ¿Conoces otras composiciones en las que aparezca el río como metáfora? ¿Y otros accidentes geográficos?

c) Busca información en internet sobre la autora y razona si la autora está hablando de un río en concreto (y cuál) o lo hace de manera general.

d) Como se ha visto, existen muchos poemas donde sus autores han utilizado el paisaje que los rodea en sus composiciones. ¿Por qué motivo? Puedes consultar la vida de los autores para razonar tu respuesta.

4.2. BIBLIOGRAFÍA

CERRATO, Daniele. (ed.) (2022). *Italiano e inglés con las escritoras: Didáctica, lengua y traducciones*. Madrid: Dykinson.

FUENTES BLANCO, María de los Reyes (1961). *Elegías del Uad-el-Kebir*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

MARTÍNEZ ORTEGA, Carmen Elena (2001). “La concepción poética de María de los Reyes Fuentes”. *La estafeta literaria*, 14-15. Madrid: VII Época, pp. 21-24.

MARTÍNEZ ORTEGA, Carmen Elena (2011). *La obra poética de María de los Reyes Fuentes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011.

RAMÍREZ, Carmen (2000). *Mujeres escritoras en la prensa andaluza del siglo XX (1900-1950)*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

5. MARÍA DOLORES PÉREZ ENCISO

María Enciso nació en Almería en 1908. En su ciudad natal permaneció durante quince años, hasta que la muerte del padre hizo que la familia se mudara a Barcelona. Allí comienza su actividad laboral como maestra y entra en contacto con intelectuales de ideas filocomunistas.

Durante el periodo de la II República entra a formar parte del Partido Comunista, participando activamente con diferentes medios de comunicación. Cuando las tropas franquistas tomaron Barcelona se vio obligada a huir a América del Sur, concretamente a Colombia, aunque también vivió en La Habana y México, esta última su residencia definitiva.

Su actividad literaria se desarrolla principalmente en el exilio. Fue redactora y colaboradora de varias publicaciones, además de autora de cuatro poemarios: *Europa fugitiva: treinta estampas de la guerra* (1941), *Raíz al viento* (1947), *De mar a mar* (1946) y *Cristal de las horas* (1942).

Con esta tercera autora queremos profundizar en los temas del exilio y la escritura, que ya se habían esbozado en una de las preguntas del anterior ejercicio. La poesía de María Enciso está cargada de nostalgia y recuerdos que adoptan la forma de los accidentes geográficos de la tierra que tuvo que abandonar y que, como se aprecia en el poema propuesto, hacen sufrir a la desterrada.

En el poema propuesto canta a su Almería, que fue bombardeada por los alemanes el 31 de mayo de 1937. Después de una lectura atenta, podemos empezar la actividad analizando las figuras retóricas utilizadas, entre las que va a destacar la personificación de la ciudad, que tiene “voz”, “párpados”, etc. El sufrimiento de la patria es también el sufrimiento de quien, impotente, observa desde la distancia su destrucción, produciéndose así una identificación patria-poeta.

5.1 ACTIVIDADES

Almería del dolor y la muerte

Bombardeada por los alemanes,
el 31 de mayo de 1937.

¿Dónde estará tu alegre voz?
Tu blanco olor de nardos se ha quebrado
sobre la rubia arena de tus playas.
Que un viento enloquecido,
ha velado una noche en tus orillas
a la sombra del agua derramado.

Dolor de carne, entraña estremecida,
frío puñal del aire atravesado,
se ha prendido gimiendo en tus esquinas
y el romo herido y dulce te ha besado.
A la ventana lívida del día,
una luz temblorosa se ha asomado,
para ver el silencio, un oscuro silencio,
y el mar, a tus angustias abrazado.
La sombra, en lucha abierta con la muerte,
los párpados del sueño han desvelado,
y tus labios resecos han bebido
la sal azul, que el mar te ha regalado (Enciso, 1946: 31).

a) Lectura individual y posterior lectura en voz alta con el fin de entender y/o debatir su sentido.

b) Observa el léxico utilizado por la poeta y las figuras retóricas. ¿Cómo se dirige la autora a su tierra?

c) Durante el periodo de guerra civil en España hubo muchos/as poetas que cantaron a su patria. Busca otros poemas y confróntalos con los de tus compañeros. ¿Qué similitudes y diferencias tienen entre ellos? ¿Son pesimistas u optimistas? Reflexiona sobre cómo se expresa el patriotismo.

d) Imagina que nunca pudieras volver a tu país/ciudad. ¿Qué echarías de menos? Escribe unos versos sobre ello.

5.2 BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, José Luis, (1998). *El exilio filosófico en América: los transterrados de 1939*. México: Fondo de cultura económica.
- ENCISO, María (1982). *De mar a mar*. Madrid: Editorial Molinos de Agua.
- IBARRA GUERRERO, Karina Irina y MASERA, Mariana (2017). "Identidad (es) literaria (s): el exilio en las poetas hispanomexicanas". *Valenciana*, 10(20), pp. 113-136.
- MEDINA PADILLA, Arturo (1987). *María Enciso, escritora almeriense del exilio. Estudio y antología*. Almería: Diputación Provincial de Almería.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (1982). Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-633> [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37> [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- SEVILLANO MIRALLES, Antonio, y TORRES FLORES, Antonio (2012). *María Pérez Enciso: una poeta en el olvido*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- ZAMBRANO María (2014). *El exilio como patria*. Barcelona: Anthropos.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CANON LITERARIO EN FEMENINO: CARMEN LAFORET EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A FEMALE LITERARY CANON: CARMEN LAFORET IN SECONDARY SCHOOL CLASSROOMS

María RUIZ LÓPEZ
Universidad de Cantabria¹

Resumen

Con el fin de ampliar la presencia de escritoras en el currículo de ESO, este artículo presenta una propuesta educativa centrada en la literatura de posguerra; un conjunto de actividades que exploran el papel de una mujer que cambió el curso de la literatura de la época y que abrió camino a otras escritoras coetáneas: Carmen Laforet. A través de cinco cuentos literarios de esta autora exploraremos la situación de la mujer en la sociedad española de los años 50, apoyándonos en diversas estrategias didácticas para acercar estos textos al alumnado de secundaria.

Palabras clave: Carmen Laforet, cuento literario, crítica literaria feminista, posguerra, perspectiva de género.

Abstract

In order to expand the presence of women writers in the Compulsory Secondary Education curriculum, this article presents an educational proposal focused on the Spanish post-war novel; a set of activities that explore the role of one of the women who changed the course of the literature of the time and who paved the way for other contemporary writers: Carmen Laforet.

¹ Para su realización, esta publicación ha recibido el apoyo de la *Ayuda para estudios de las mujeres y de género, en cualquier rama de conocimiento, 2022/2023*, financiada por la Consejería de Universidades, Igualdad, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y promovida por la Cátedra de Igualdad y Estudios de Género de la Universidad de Cantabria.

Through five literary short stories whose main characters are women, we will explore the situation of women in Spanish society in the 50s while building on different didactic strategies bringing these texts closer to Secondary school students.

Keywords: Carmen Laforet, short story, feminist literary criticism, Spanish Postwar, gender perspective

1. SITUACIÓN DE LAS NARRADORAS DE LA GENERACIÓN DE LOS 50 EN EL CANON LITERARIO Y EN EL CANON ESCOLAR

No descubrimos nada si decimos que la historia ha tratado de esconder a la mujer en su carrera literaria; lo que resulta preocupante es que entrados ya los años veinte del s. XXI no se haya realizado un ejercicio de justicia para que las autoras por fin se sitúen donde les corresponde dentro del canon literario escolar.

La Real Academia Española (RAE) define ‘canon’ como un “catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos” (Real Academia Española, s.f., definición 5). Pero, ¿qué diferencia hay entre el canon literario y el canon escolar? El primero, según señala Tejerina Lobo (2004), es definible como “la voluntad de seleccionar en un corpus limitado a los mejores escritores y de relegar a los autores incompetentes” (17). Bloom afirma en su libro *El canon occidental* (1995) que el canon se debe considerar como “la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito” y no como “la lista de libros exigidos para un estudio determinado” (27).

Por su parte, canon literario escolar podría definirse sencillamente como “la selección de los libros de texto que se leen en la escuela” (Hermida y Cañón, 2002: 8). Indagando un poco más en el concepto encontramos los trabajos de Cerrillo Torremocha (2013), para quien dicho corpus debería surgir de un debate sobre cuáles son las obras más adecuadas teniendo en cuenta criterios como “su calidad literaria y significación histórica, su adecuación al itinerario lector, su empatía con el gusto de los lectores, y su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo” (26). Es decir, el canon literario escolar debe estar formado por autores y autoras

cuya obra refleje las circunstancias sociales e históricas, así como estilos y características literarias del período para que pueda decirse que son representativas de un movimiento artístico.

Mendoza Fillola (2002: 27) afirma que el canon puede ser adaptado y actualizado teniendo en cuenta los cambios de sensibilidad estética, la evolución de los estudios teóricos y críticos y su valoración pragmática. Y que, además, los nuevos enfoques de los estudios literarios y el nuevo concepto de la educación literaria “acaben por proponer unos cánones renovados”. Respecto a los criterios por los que el canon escolar puede organizarse, Mendoza Fillola destaca que, por ejemplo, pueden ser por géneros, por temas, por estilos, por vinculaciones intertextuales, por conexiones históricas y/o historicistas o estilísticas (30).

Si nos atenemos estos parámetros que sirven para definir si una obra puede o no formar parte de un canon escolar, resulta complicado justificar de forma objetiva la ausencia de autoras en los currículos de Lengua Castellana y Literatura en las aulas de secundaria. La hipótesis que defiende en este artículo es que la elección ha sido, al menos hasta ahora, un tanto arbitraria.

El olvido de los antólogos por las obras de las escritoras ya era habitual en los primeros años del siglo pasado. Gutiérrez Sebastián (2015) destaca en un artículo titulado *Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas españolas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949)* la escasa atención que han recibido las autoras de este período de la literatura española en enciclopedias, libros escolares y manuales para estudiantes de Magisterio del s. XX a pesar del valor literario de las escritoras decimonónicas (89). En la edición de 1950 de *Historia de la literatura española* aparecen tan solo 36 mujeres frente a 822 hombres (96). Las pocas escritoras que figuraban se introducían por criterios morales: “Se recrea una figura femenina, romántica de unas escritoras melancólicas, tiernas, piadosas y llorosas” (105).

“Los niños y jóvenes en la España de los primeros cuarenta años del s. XX apenas pudieron leer la obra de las escritoras decimonónicas”, señala Gutiérrez Sebastián (105). Este es el contexto académico en el que crecieron las escritoras de la

generación de medio siglo a las que nos referimos en este artículo; es decir, sin apenas referentes literarios femeninos. Y los pocos que había, más allá de su valor como literatas, lo que se ensalzaba era su patriotismo o su religiosidad (Gutiérrez Sebastián, 2015: 95). “El estudio de la imagen femenina en las historias literarias se revela como necesario para avanzar en el necesario rescate de las escritoras valiosas que, por diversos motivos, no han sido incluidas en el canon literario ni en el canon escolar” (105).

Sánchez Martínez (2020) concluyó en un estudio comparativo entre el número de escritores y el de escritoras que aparecen en los libros de texto de seis editoriales —Anaya, Edebé, Editex, Casals, Santillana y SM— que, de 779 autores, tan solo 74 eran mujeres, el 9,5 % (29). “La ausencia de cualquier mujer en algún acontecimiento ya sea histórico, literario, científico, artístico o deportivo en el ámbito educativo significa inexistencia. Si no aparecen escritoras, los estudiantes interpretarán que es porque nunca hubo” (29).

Siguiendo el objetivo que plantean estas iniciativas, y para contribuir a suplir esa ausencia de referentes literarios femeninos y enriquecer el canon literario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se propone en esta investigación a los docentes de 4º de ESO, en su papel de antólogos, que amplíen el catálogo de textos escritos por mujeres de la generación del 50 —movimiento que se estudia en el último curso de secundaria— para llevar y trabajar en el aula junto a su estudiantado. Algunas de las autoras sugeridas para esta ampliación del canon y que no aparecen en ninguno de los libros de texto analizados en el estudio de Sánchez Martínez (2020: 43) son: Dolores Medio, Concha Alós, Carmen Kurtz, Elena Soriano o Mercedes Salisachs.

El interés en las autoras de la generación de medio siglo se explica por varios motivos: sus obras representan los movimientos literarios de la época; reflejan la realidad de un período de la historia española, la posguerra; son capaces con su literatura de explorar la aventura de la cotidianeidad; dan voz a los grandes damnificados de la guerra y muestran la situación social de miseria que viven y que asola el país; ponen en el foco a las mujeres, desplazadas por la sociedad a sus hogares y relegadas a un papel exclusivamente de cuidadoras de la familia,

menospreciando por otro lado los cuidados. Leer y estudiar sus obras es también una lección transversal con la asignatura de Historia por su exposición del contexto o con Filosofía por la introspección del ser humano que hacen muchas de estas autoras.

El filólogo y crítico literario Joaquín de Entrambasaguas (1959) alabó en un artículo las dotes literarias y la producción novelística de las escritoras de posguerra. Concluía su investigación con una pregunta: “¿Qué literatura actual y aun de otros tiempos, podrá presentar un conjunto semejante de novelistas femeninas?” (294). Muchas de ellas fueron ganadoras de importantes premios literarios², una plataforma de lanzamiento que se configura “como la habitación propia del s. XX necesaria para que pueda operarse la profesionalización de la mujer escritora” (Martín Rodrigo, 2021: 20).

Sobre la importancia de Carmen Laforet en su generación, Carmen Martín Gaité (1987: 89-90) lo explica en el capítulo de su libro *Desde la ventana* dedicado a la escritora, “La chica rara”:

Con la publicación en 1944 de *Nada*, la primera novela ganadora del recién creado premio Eugenio Nadal, se inicia un fenómeno relativamente nuevo en las letras españolas: el salto a la palestra de una serie de mujeres novelistas en cuya obra, desarrollada a lo largo de cuarenta años, pueden descubrirse hoy algunas características comunes.

Carmen Laforet, la autora de *Nada*, era una muchachita de veintitrés años de la que nadie había oído hablar y que se descolgaba con una historia cuyos conflictos contrastaban de

² Premio Nadal que obtuvieron Carmen Laforet (*Nada*, 1944), Elena Quiroga (*Viento del norte*, 1950), Dolores Medio (*Nosotros, los Rivero*, 1952), Luisa Forrelland (*Siempre en capilla*, 1953), Carmen Martín Gaité (*Entre visillos*, 1957), Ana María Matute (*Primera memoria*, 1959) y Concha Alós (*Los enanos*, 1962). El premio Café Gijón que lograron Carmen Martín Gaité (*El balneario*, 1955) y Ana María Matute (*Fiesta al noroeste*, 1953). El premio Miguel de Cervantes que consiguieron Carmen Laforet (*La mujer nueva*, 1956) y Ana María Matute (*Los hijos muertos*, 1959). El premio Planeta, otorgado a Carmen Kurtz (*El desconocido*, 1956), Concha Alós (*Los enanos*, 1962) y Ana María Matute (*Pequeño teatro*, 1964). Y el Ciudad de Barcelona que lo recibieron Carmen Kurtz (*Duermen bajo las aguas*, 1954) y Mercedes Salisachs (*Una mujer llega al pueblo*, 1956) (Montejo Gurruchaga, 2010, p. 51).

forma estridente con los esquemas de la novela rosa habitualmente leída y cultivada por mujeres [...].

En una España como la de la primera posguerra, anclada en la tradición y agresivamente suspicaz frente a cualquier “novedad” ideológica que llegara del extranjero, el escepticismo de Andrea y las peculiaridades insólitas de su conducta la convierten en audaz pionera de las corrientes existenciales tan temidas y amordazadas por la censura española, que en general aborrecía de las decepciones.

De ahora en adelante, las nuevas protagonistas de la novela femenina, capitaneadas por el ejemplo de Andrea, se atreverán a desafinar, a instalarse en la marginación y a pensar desde ella (Martín Gaité, 1987: 89-90).

Muchas de estas autoras de la generación de los años cincuenta cultivaron el cuento literario en una época en la que se produjo una revaloración del género, reivindicándolo incluso como una característica generacional (Pérez-Bustamante, 1996: 13). En esta etapa nacieron, además, algunas revistas especializadas como *Ágora* o *Insula* o se crearon galardones para premiar el género como Sésamo, Leopoldo Alas o Hucha de Oro. Además de la ya citada Laforet, destacaron en este campo otras como Ana María Matute, Carmen Martín Gaité, Carmen Kurtz, Mercedes Salisachs, Concha Alós o Josefina Aldecoa.

El cuento es el género elegido para trabajar en esta propuesta educativa porque su narrativa, que es con frecuencia *in medias res*, permite conjeturar principios y finales a la historia; capta la atención del lector desde el principio porque el relato es intenso y está condensado dada su brevedad, una característica que ayuda también a aficionar a aquellos estudiantes que no son tan ávidos lectores y muestran rechazo cuando se ven en la obligación de enfrentarse a una novela larga.

Explica Del Rey Briones (2008) que el cuento literario posee una naturaleza esencialmente innovadora y por eso son originales y variados, y su cierre suele resultar imprevisible, cuando no sorprendente (13). Añade sobre los personajes que, aunque no tienen el mismo desarrollo que en una novela, sí son impredecibles, individualizados y consistentes (14). Afirma que el lenguaje es elaborado y con una estética cuidada, reflejando la personalidad de cada escritor (15). O que su técnica narrativa

resulta compleja e innovadora (16).

Es decir, los elementos que conforman el texto del cuento literario poseen una serie de características literarias que los hacen pertinentes para ser analizados y comentados en un aula de Lengua y Literatura del nivel del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

2. LA PROPUESTA EDUCATIVA

Las actividades que conforman esta propuesta educativa se desarrollan a lo largo de siete sesiones de 55 minutos de duración cada una. Están dirigidas a 4º de ESO por ser el curso en el que se estudia la literatura del s. XX.

2.1. LOS CUENTOS SELECCIONADOS

Las historias que relata Laforet están protagonizadas por mujeres y personajes desvalidos, como señala Riera (2007: 13) en el prólogo de la antología con la que trabajamos: *Carta a don Juan: cuentos completos*, publicada en 2007, y que recoge los cuentos escritos y conservados entre 1939 y 1955. En estos relatos Laforet nos ofrece una visión realista sobre España durante los años de la posguerra: la mujer atada al hogar, nacida para servir a su familia, la pobreza reflejada en lo inalcanzable de una fotografía o en un abrigo viejo que no calienta, los matrimonios por conveniencia, la violencia de género, la exclusión social, las enfermedades mentales o la emigración forzada.

Los cuentos de Carmen Laforet seleccionados para trabajar en el aula son: “En la edad del pato”, “Rosamunda”, “Al colegio”, “La fotografía” y “El veraneo”.

“En la edad del pato”, un cuento en el que podemos asomarnos a las vivencias de Laforet en Las Palmas de Gran Canaria (Cerezales Laforet, 2021: 96), se puede trabajar la temática del acoso en las aulas partiendo de esta narración sobre un juego inventado por unas estudiantes que termina convirtiéndose en una burla hacia una compañera. “Al colegio”, que continúa con la

temática escolar, escrito en 1951 y cuya protagonista es Marta³, la hija mayor de Laforet, cuenta el trayecto que hacen una madre y una hija en el primer día de escuela, pero desde el punto de vista materno, reflejando las emociones y pensamientos de esta. El estudiantado podrá acercarse a los sentimientos que sus propios padres vivieron cuando los llevaron al colegio por primera vez.

“Rosamunda” y “La fotografía” presentan dos escenas de la realidad española de la posguerra: el primero, uno de los preferidos de su autora, según afirmó ella misma en el prólogo de *La niña y otros relatos* (Laforet, 1970: 7), nos presenta a una anciana con demencia que cuenta una historia de éxitos teatrales —reales o inventados— a la vez que se confiesa víctima de la violencia de género y cuya existencia se detuvo el día que su hijo, soldado, murió en la guerra. “La fotografía” presenta el tema del exilio tras la guerra, la pobreza y soledad de una madre cuyo marido emigró, la muerte de un recién nacido debido a, se trasluce del texto, la falta de alimentos. En definitiva, la España de pobreza que quedó tras la Guerra Civil.

Y, finalmente, “El veraneo”, que narra la relación entre dos hermanos, Rosa y Juan Pablo. La primera sobrevive como maestra en un pueblo tras renunciar a sus aspiraciones para ayudar a su hermano mientras que este, quien le prometió en el pasado que le pagaría la universidad en Madrid y nunca lo hizo, vive una vida bohemia de la que se jacta con superioridad en una visita estival a casa de su hermana, a quien critica con dureza.

El criterio de selección de los relatos ha girado en torno a tres ideas: cuentos con los que un adolescente podría sentirse identificado por sus propias experiencias e intereses personales característicos de la etapa, los que reflejan la realidad social de la España de la década de los cincuenta —especialmente de las mujeres— y otros que hablan de las relaciones familiares y de pareja que plantean ciertos dilemas morales en el contexto de las relaciones interpersonales.

2.2. LAS ACTIVIDADES

³ Riera narra erróneamente en el prólogo de *Cartas a don Juan* (2007, p. 11) que acababa de comenzar el Liceo francés, pero Marta Cerezales Laforet lo aclara: “Por aquel entonces me llevaba al colegio Estudio que era el colegio más abierto en ese momento, aunque luego fuimos al Liceo Francés” (Cerezales, entrevista personal, 26 de febrero de 2023).

Primera sesión: el contexto literario

Antes de comenzar las actividades⁴ dedicadas a los cuentos literarios, es importante que nuestro alumnado conozca en líneas generales la literatura de los años 50, cómo y por qué se inaugura la corriente realista, cuál era el papel de las escritoras dentro de este contexto y por qué Carmen Laforet fue clave para abrir una brecha en este escenario de posguerra, dictadura y autarquía, desafiando la censura franquista y rompiendo con el canon literario establecido para las mujeres.

Actividad 1: charla con tiza

Partiremos de una primera actividad de motivación o de activación de los conocimientos previos, fomentando la participación del estudiantado. Utilizaremos una cartulina tamaño A3 para trabajar la dinámica de la charla con tiza o Chalk Talk⁵, en su nombre original.

Para iniciar la discusión intercalaremos preguntas, imágenes y afirmaciones. Divididos en grupos de cuatro personas, responderán a los siguientes conceptos para luego exponerlo oralmente con el resto del aula:

—Preguntas: Sin buscar en Internet, ¿eres capaz de nombrar a algún escritor español de comienzos del siglo XX? ¿Y a alguna escritora? / ¿Por qué crees que en las aulas se estudian a muchos más escritores que escritoras? / ¿Esta exclusión sigue afectando a las autoras contemporáneas?

—Imágenes: ¿Qué te sugieren estas imágenes?

—Afirmaciones: “La exclusión de escritoras por el hecho de ser mujeres ya no sucede en la actualidad”, “en nuestra sociedad las mujeres reciben el mismo trato y se encuentran en igualdad de condiciones que los hombres”, “no aparecen más escritoras en los libros de texto porque no son tan buenas como los escritores”.

Actividad 2: la teoría

⁴ Cuaderno de actividades disponible en https://drive.google.com/file/d/1zuESK1ZAtRPA7jQ1EAP3pJrhhWPTjv/viaw?usp=drive_link

⁵ Chalk Talk es una metodología ideada por Harvard y que trata de una conversación silenciosa que se mantiene en torno a una serie de preguntas o cuestiones que se proponen a los usuarios y cuyas reflexiones se plasman en un soporte.

En esta segunda actividad será el profesor el que se convierta en protagonista y, con una metodología más tradicional, muestre el contexto histórico y literario que abarca esta propuesta didáctica. Para ello, se apoyará en una presentación⁶ en la que se desarrollarán los siguientes temas: contexto histórico y cultural durante la posguerra; literatura de posguerra: existencialismo y realismo; censura franquista y censura de género.



Segunda sesión: ¿Quién es Carmen Laforet?

Actividad 1: “*Cartas Vivas*”

Proyectamos en el aula el vídeo *¿Por qué escribiría una?*⁷, del proyecto *Cartas Vivas*, una lectura dramatizada de una de las cartas que escribió Carmen Laforet a su amiga Elena Fortún. El alumnado responderá por escrito en su cuaderno de lengua a las

⁶ Presentación disponible en <https://docs.google.com/presentation/d/1r4Vg428W10rpMvq88jw0ZKHDurjvC0nwGXLYAQ2NudI/edit?usp=sharing>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=yY9LaXYhjzA&t=120s>

siguientes cuestiones de comprensión oral y reflexivas/críticas:

—¿Por qué Carmen Laforet tenía miedo de no poder escribir?

—¿Crees que una mujer tiene más dificultad para dedicarse a la escritura por el hecho de ser mujer? Justifica la respuesta

—¿Qué era para Carmen Laforet la escritura?

—¿Podría un escritor escribir sin ganas y sin pasión, hacerlo solo porque es su trabajo? Justifica la respuesta

—¿Alguna vez habéis escrito una carta? ¿Y alguna vez habéis escrito un diario o un mensaje para textualizar vuestros sentimientos?

—¿Qué es la literatura para vosotros?

Luego, iniciaremos un debate con la clase.

Actividad 2: Carmen Laforet

Aunque facilitaremos al alumnado que desee profundizar un documento con la historia de Carmen Laforet y su trascendencia literaria⁸ —en el que se incluyen partes seleccionadas del capítulo “La chica rara”, del libro *Desde la ventana* (Martín Gaité, 1987, pp. 87-110)—, en esta ocasión vamos a evitar la clase magistral y aprenderemos quién es esta autora con un documental de RTVE titulado *Carmen Laforet. El miedo y la gloria. La chica rara*⁹.

Como este vídeo dura más tiempo del que disponemos en esta sesión, seleccionaremos los primeros 35 minutos que abordan los primeros años de Carmen Laforet, la publicación de *Nada y La isla y los demonios* y *La mujer nueva*, sus retiros para escribir, su época católica, testimonios de sus hijas Marta y Cristina, la dificultad de la conciliación laboral y familiar, la estela del éxito de *Nada* que le acompañó toda su vida y la implacable crítica que le trataba con machismo y condescendencia.

La intención es que el estudiantado comprenda que biografía y obra son una unidad indisoluble en la trayectoria de Laforet. Sin embargo, sus novelas y cuentos no son autobiográficos ni la literatura es la realidad sino un universo ficcional donde no

⁸ Disponible en https://drive.google.com/file/d/1Wdbc3qWexaMfoLqh9uN0edRm0BFt0YKw/view?usp=share_link

⁹ <https://www.rtve.es/play/videos/imprescindibles/carmen-laforet-miedo-gloria-chica-rara/6120761/>

habitan personas. Dedicaremos los últimos minutos de la sesión a debatir sobre esto:

¿Crees que la literatura puede reflejar la realidad de manera fiel? ¿Por qué? / ¿Qué opinas sobre el uso de datos personales en la literatura? ¿Puede enriquecer o empeorar la obra? / ¿Consideras que la ficción puede ser una forma de escapar de la realidad o, por el contrario, de entenderla mejor?

Tercera sesión: “En la edad del pato”

Actividad 1: lectura del cuento “En la edad del pato”

Esta es una actividad pensada para activar los conocimientos adquiridos ya que las características del cuento literario se han estudiado previamente en 2º de ESO, como indica el Decreto 38/2015, de 22 de mayo. Los y las estudiantes leerán en voz alta el cuento “En la edad del pato”, de Carmen Laforet. El profesor puede explicar que este cuento está inspirado en la juventud de la autora y que en él “podemos asomarnos directamente a sus propias vivencias en Las Palmas de Gran Canarias” (Cerezales Laforet, 2021: 48).

A continuación, responderán por parejas a las cuestiones:

- Tipo de narrador
- ¿Quién es el autor o autora?
- ¿Cómo es su difusión?
- ¿Qué rasgos de los personajes aportan verosimilitud al relato?
- ¿Cómo es el lenguaje de la narración?
- ¿Tiene una finalidad didáctica? Justifica tu respuesta
- ¿Cómo es el final?
- ¿De qué temas habla el cuento?
- ¿Te has sentido identificado con algún comentario o comportamiento que se narra en el cuento o has sido testigo de alguna situación parecida?

Actividad 2: un final para este cuento

Como el final es abierto, vamos a proponer al alumnado que complete la historia. Para ello, dedicaremos los 30 minutos restantes a construir un final entre todos. Cada alumno o alumna debe decir en voz alta un pequeño párrafo que continúe la historia donde la dejó el compañero para formar entre todos una historia coherente. El profesor o profesora irá tomando nota en su

ordenador y cuando lo tenga completo lo publicará en una plataforma online, en caso de que exista esta posibilidad, o bien lo proyectará en la pizarra, para que los estudiantes puedan acceder a ello.

En su cuaderno de lengua, cada estudiante deberá transcribir la historia construida entre todos con opción a mejorarla, añadir conectores, corregir faltas de ortografía, reescribir oraciones o ampliar el léxico. Dejaremos que terminen el ejercicio en casa aquellos a los que no les haya dado tiempo a hacerlo durante la sesión, algo pensado especialmente para aquellos alumnos y alumnas con adaptación curricular.

Cuarta, quinta y sexta sesión: las escritoras de los 50

Carmen Laforet abrió camino gracias a su Premio Nadal a muchas escritoras de su generación. Dedicaremos esta clase a conocer pinceladas de la trayectoria de coetáneas a la autora de *Nada* como Carmen Martín Gaité, Ana María Matute, Dolores Medio, Concha Alós, Carmen Kurtz, Mercedes Salisachs, Elena Quiroga o Josefina Aldecoa, pero han de ser ellos los que las descubran.

Sesión 4. Marco teórico y presentación del trabajo final

Iniciaremos la sesión contando a nuestro alumnado qué era la novela rosa, por qué era lo único que podían escribir las mujeres sin censura y por qué estaba pensada y dedicada a las mujeres de una sociedad española de la década de los cincuenta en la que el 31,8 % de ellas eran analfabetas (Gabriel, N., 1997, p. 203), para terminar explicando que hubo ciertas autoras que consiguieron romper este canon.

Actividad 1: búsqueda

Pediremos a nuestros alumnos que, divididos en grupos, hagan una búsqueda en Internet —si no disponen de ordenador, les permitiremos utilizar sus teléfonos móviles y ponerse por parejas aquellos que no tengan u organizaremos esta sesión para llevarla a cabo en la sala de informática— sobre qué otras escritoras coetáneas a Carmen Laforet desarrollaron su obra más allá de la novela rosa. Cuando se acerque la hora de ir terminando, en voz alta irán diciendo nombres que apuntaremos en la pizarra. Cada grupo elegirá una escritora para trabajar en la siguiente sesión.

Sesión 5. Actividad 1: Google Sites

Continuamos con el que proceso de investigación, esta vez cada grupo centrado en la escritora que vaya a trabajar. Les facilitaremos una serie de preguntas para orientar su búsqueda:

- Datos biográficos más significativos de esta autora.
- Obras literarias más famosas.
- ¿Ganó algún premio literario?
- ¿Qué temas abordó en sus obras?
- ¿Cómo fue recibida su obra por la crítica?
- ¿Pudo publicar sin censura o, por el contrario, la sufrió?
- ¿Cuál es la relevancia de su legado?
- ¿Ha encontrado su sitio en la historia o es todavía desconocida?

El profesor o profesora previamente habrá creado una página web en Google Sites¹⁰ e invitará a su alumnado a colaborar. Cada grupo deberá añadir una entrada dentro de la web dedicada a la escritora que haya elegido durante la actividad 1 en la que podrá incluir fotografías, texto, vídeos y cualquier otro recurso que mejore la experiencia del lector como un juego interactivo.

Sesión 6. Actividad 1. Hoy el profesor eres tú

Pondremos en marcha la metodología conocida como Flipped Classroom o clase invertida. Los alumnos y alumnas se convertirán en profesores: deberán exponer oralmente a sus compañeros toda la investigación realizada en este trabajo. Podrán apoyarse en la página web de Google Sites que elaboraron en la clase anterior para mostrárselo al resto de sus compañeros y compañeras e ir respondiendo a esas cuestiones que se plantearon en la sesión anterior.

Séptima sesión: cuentacuentos

Actividad 1: leer reflexionando

Seleccionamos cuatro cuentos de Carmen Laforet: “Rosamunda”, “Al colegio”, “La fotografía” y “El veraneo”. Aleatoriamente les entregamos uno a cada grupo; deberán leerlo y responder a las siguientes cuestiones por escrito:

¹⁰ Aquí un ejemplo creado para este artículo <https://sites.google.com/view/escritoras-de-los-50/autoras-destacadas>

—**“Rosamunda”**: ¿Cuál es el tema o los temas de este cuento? / ¿Cómo son los dos espacios, el tren y la casa familiar de Rosamunda, que narra el texto? ¿Qué relación simbólica dirías que tiene con la historia? / ¿Por qué Rosamunda, como se dice en el cuento, estaba loca? ¿Tiene algo que ver con su marido? / ¿Usa Rosamunda la ficción para escapar de su realidad? Justifica tu respuesta

—**“Al colegio”**: ¿Cuál es el tema o los temas de este cuento? / ¿Podría ser una historia real, vivida por la autora? / ¿Qué significado tiene el último párrafo? / ¿Qué sentimientos te ha despertado? ¿Crees que tus padres pudieron sentirse igual en tu primer día de colegio? ¿Por qué? / ¿Cuál es la diferencia entre una descripción y una caricatura?

—**“La fotografía”**: ¿Cuál es el tema o los temas de este cuento? / ¿Dónde crees que está el marido de Leonor? / ¿Qué personajes son los que se encargan de cuidar en cierta manera a Leonor y a su hijo Sebastián? ¿A qué reflexión te conduce esto? / ¿Por qué Leonor a pesar de su soledad, pobreza y falta de recursos se siente feliz?

—**“El veraneo”**: ¿Cuál es el tema o los temas de este cuento? / ¿Con qué adjetivos describirías a Juan Pablo? ¿Por qué? / ¿Te imaginas qué podría escribir Rosa en su diario? Prueba a escribir algunos párrafos cortos.

Cada grupo hará un resumen oral de un minuto del cuento que han trabajado y luego responderemos entre todos a las cuestiones.

Actividad 2: glosario

En cada cuento hay una serie de palabras subrayadas que el alumnado tendrá que buscar en el diccionario —físico o virtual— para completar entre toda la clase un glosario virtual. La definición será muy breve, de una o dos líneas. Cuando una palabra tenga varios significados, deberán escoger el que se adecúe al contexto. Asimismo, tendrán que detallar la fuente que han utilizado.

Actividad 3: para pensar

Cerraremos la sesión con dos preguntas dirigidas a toda la clase:

—¿Qué tienen en común todas las protagonistas de estos cuentos?

—¿Habéis conocido alguna vez a una mujer que podría ser la protagonista de alguno de los cuentos? ¿Por qué?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Harold (1955). *El canon occidental*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CABALLÉ, Anna y ROLÓN Israel (2010). *Carmen Laforet. Una mujer en fuga*. Barcelona: RBA Libros.
- CASAS, Ana (2007). *El cuento español en la posguerra. Presencia del relato breve en las revistas literarias (1948-1969)*. Madrid: Mare Nostrum.
- CEREZALES LAFORET, Agustín (2021). *El libro de Carmen Laforet vista por sí misma*. Barcelona: Destino.
- CEREZALES LAFORET, Agustín (ed.) (con RIERA, Carmen) (2007). *Carta a don Juan. Cuentos completos*. Palencia: Menoscuarto.
- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César (2013). “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, pp. 17-31.
- DE ENTRAMBASAGUAS, Joaquín (1959). “Las novelistas actuales”. *El libro español: revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, 17, pp. 286-294.
- DECRETO 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. N° 39.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBib=287913>
- DEL REY BRIONES, Antonio (2008). *El cuento literario*. Madrid: Ediciones Akal.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2015). “Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas españolas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949)”. *Tejuelo*, 25, pp. 85-110. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.85>
- HERMIDA, Carola y CAÑÓN, Mila (2002). “Conformar el canon literario escolar”. *Cuaderno de literatura infantil y juvenil*, 15(150), pp. 7-12.

- LAFORET, Carmen (1970). *La niña y otros relatos*. Madrid: Magisterio Español.
- MARTÍN RODRIGO, Inés (Prólogo) (2021). *Puntos de vista de una mujer. Carmen Laforet*. Barcelona: Destino.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2002). “La renovación del canon escolar la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria”. *El reto de la lectura en el siglo XXI*, pp. 21-38. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/134811.pdf>
- PÉREZ-BUSTAMANTE MOURIER, Ana Sofía (1996). “El cuento literario en la posguerra: imágenes de infancias”. En M. J. Ramos Ortega y A. S. Pérez Bustamante (eds.), *Literatura española alrededor de 1950: Panorama de una diversidad* (pp. 141-173). Cádiz: Cuadernos Draco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/26673>
- Real Academia Española. (s.f.). Canon. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/canon> [Fecha de consulta: 13/02/2023].
- RIERA, Carmen (Prólogo) (2007). *Carta a don Juan. Cuentos completos*. Palencia: Menoscuarto.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Sonia (2020). “Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión”. *Aula de Encuentro*, 22(2), pp. 27-57. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5667>
- TEJERINA LOBO, Isabel (2004). “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”. *Lazarillo: revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 12, pp. 17-25.

RESCATANDO DEL OLVIDO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS POETAS DEL 50 EN EL AULA DE SECUNDARIA

RESCUING FROM OBLIVION: A DIDACTIC PROPOSAL ON THE TEACHING OF 50'S POETS IN THE HIGH SCHOOL CLASSROOM

Míriam POVEDANO NAVAS
Universidad de Córdoba

Resumen

Ser mujer y escritora es una fuente de marginación, pero ser mujer y poeta en la posguerra española es sinónimo de una condena al ostracismo que se extiende hasta las aulas de secundaria al desconocerse a las autoras y existir incontables prejuicios en torno al texto poético. Por ello, nuestro objeto principal es la propuesta de una serie de actividades, siguiendo las metodologías activas, que promuevan la subjetividad y concienciación del alumnado sobre la obra y acción de las poetisas del 50.

Palabras clave: poetisas del medio siglo, Generación del 50, didáctica, poesía en el aula.

Abstract

Being a woman and a writer is a source of marginalization, but being a woman and a poet in the postwar period in Spain is synonymous with a condemnation of ostracism that extends to the secondary school classes where the authors are unknown and there are countless prejudices around the poetic text. Therefore, our object is the proposal of an activities, following the active methodologies, that promote the subjectivity and awareness of the students on the work and action of the poets of the 50.

Keywords: poets of the half century, generation of the 50, didactic, poetry in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la literatura se construye a partir de una lista de nombres y obras en la que a menudo no tienen cabida las escritoras al tratarse, según Servén Díez (2008), de una selección canónica sexista que se vertebra sobre “un entramado simbólico devaluador de lo femenino que quienes reseñan o catalogan se limitan a reproducir sin rebatir” (Fariña Bustos, 2016: 15) dependiente de agentes sociales, institucionales, políticos y culturales que actúan siguiendo una subjetividad individual condicionada por circunstancias históricas (Servén Díez, 2008) porque es una forma de selección y exclusión en la que todas las manifestaciones se convierten en fenómenos operativos, desde una antología hasta una reseña, pasando por las ediciones de textos (Zavala, 1993). Si aunamos esta retórica canónica de inclusión y exclusión a la situación de la mujer y la vertemos en el panorama literario, la suma de los factores nos lleva a postular una marginalidad reiterada: “Poesía y mujer han constituido dos géneros (literario el uno, humano el otro) históricamente relegados, por lo que cabía esperar que la poesía escrita por mujeres heredase la condición de literatura sumergida” (Martínez León, 2022: 107).

Si por lo general hablamos de literatura sumergida al referirnos a las obras de escritoras, cuando nos acercamos a la poesía esta supone un nuevo estadio de desinterés por una doble perspectiva. Por un lado, la poesía de las escritoras era considerada de sensible, dulce o tierna; y por otro, la poesía en sí misma no es uno de los géneros que más se consumen ni en la sociedad ni en las aulas de secundaria. Por ello, debemos proponer impulsar la educación literaria que “se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector/a, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador/a de la producción literaria de los/as autores/as” (Martínez León, 2022: 108) para concienciar al conjunto del alumnado de la marginalidad del género y las creadoras, de la necesidad de su recuperación y de las futuras acciones que ellos deben emprender para reconducir la condena al ostracismo que han sufrido nuestras escritoras (Lasa Álvarez, 2016).

Estas iniciativas se guiarán por la necesidad de desarrollar experiencias significativas que fomenten el apego a la lectura (Dueñas Lorente, 2013) a través de la concepción de la poesía como un placer en la percepción del goce personal (Mata Anaya, 2009) que suponga, asimismo, la satisfacción de una acción orientada a la igualdad de género en todos los aspectos vitales, en un periodo de conformación de la personalidad y desarrollo individual en la que cualquier influencia puede ser determinante (Martínez León, 2022), con una metodología atractiva que suponga la motivación del conjunto de discentes porque

el aprendizaje de la poesía en particular y de la literatura en general, siempre se ha visto postergado en las enseñanzas que de ellas se hacen en las diferentes etapas educativas, a metodologías poco atractivas para sus receptores. Metodologías fundamentadas muchas veces en la memorización de versos o en el estudio sistemático de la métrica y la rima, y que más que aceptación y valoración de las mismas, han conseguido el efecto contrario, rechazo y desinterés entre el alumnado (Álvarez Herrero, 2018: 121).

2. UNA CUESTIÓN GENÉRICA

Para buena parte del alumnado el acercamiento a los textos poéticos representa una gran problemática que se acrecienta atendiendo a los poemas seleccionados porque ven en ellos cierto aire hermético y oscuro. Los alumnos conciben la poesía como poco útil, sentimental y para personas de un intelecto elevado, siempre recluida a temas amorosos y de difícil comprensión (Pardo Caicedo y Munita, 2021). En consecuencia, nuestras acciones deben estar destinadas a acabar con estos estereotipos, adaptando la complejidad de las propuestas a los niveles de secundaria. Así, para cursos más bajos, conviene asentar las bases de los metros, las figuras retóricas y la métrica mediante actividades lúdicas. Primero se puede comenzar con sopas de letras en las que encuentren los términos a los que nos referimos, continuar con la construcción de un pasapalabra con definiciones y culminar con la creación de sus propios versos o relacionar el concepto con versos de las poetas que los ejemplifiquen. Como

decíamos, esta es una forma entretenida y amena de llevar cuestiones más técnicas al aula, pero, quizá, más atractiva para niveles de primer ciclo, mientras que para los niveles superiores sería interesante implementar el trabajo autónomo mediante el aula invertida preparando materiales básicos que supongan una forma de actualización de los conocimientos ya adquiridos para extraer un ejemplo de una serie de poemas seleccionados. En un segundo paso, podríamos usar las nuevas modas y tendencias musicales, aprovechando los gustos de nuestro alumnado porque según Pardo Caicedo y Munita (2021) la selección de las obras debe adaptarse a ellos y sus preferencias, para así cuestionar qué es literatura y, por ende, y que no a través de canciones que sigan una estructuración parecida como el rap, el flamenco y los cantautores. En lo que concierne a este aspecto, podemos jugar con el rap de Sara Socas en las batallas de gallos analizando la métrica y comparándolo con poemas como “No sé”, de Gloria Fuertes para ver cómo en cada época se reivindica el papel de la mujer de una manera distinta, siguiendo una perspectiva multidisciplinar, aunque los males que las acechen sean parecidos. Además, siendo nuestro propósito no solo llevar la poesía de las poetas a las aulas, sino que también se plantean comparaciones a través de los pasodobles de los carnavales. La presentación de la comparsa “Las musas” nos permite trazar un juego entre lo meramente formal, la reivindicación y posicionamiento y la presencia de un sujeto activo: el paso de musa a creadora que se puede contemplar, también, en el poema “Mariposa en cenizas”, de Julia Uceda.

Otra de las cuestiones es el conocimiento y entendimiento de las obras en la actitud del sujeto poético y para ello pretendemos trabajar con la comparación o diferenciación pictórica y la écfrasis porque las imágenes de mujeres que la tradición ha creado distan mucho de la realidad. Las poetas del medio siglo buscaron una herencia matrilineal que recalcar (Ugalde, 2007), pero se alejaron de los ideales pictóricos de Botticelli en “El nacimiento de Venus” o Miguel Ángel en “La creación de Eva”, por lo que el alumnado ahondará en los poemas para adaptar el tópico *ut pintura, poesis* a la realidad de los sujetos de las poetas del medio siglo en poemas de la obra *Mujer sin Edén*, de Susana March, o “La peregrina”, de María Beneyto porque, siguiendo a

Gallardo Álvarez (2010), surge la necesidad de la interrelación del poema con la sociedad y el mundo que nos rodea, es una especie de actualización.

Aunque todas las acciones y actividades las podamos percibir desde una perspectiva práctica, no hemos de eludir las explicaciones teóricas del docente por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que encontramos en las aulas, así como las consiguientes adaptaciones que pueden pasar por combinar recursos digitales con analógicos.

3. NOTAS PARA CONOCER LO QUE NOS RODEA

Desde el posestructuralismo se venía a enfatizar en el hecho de que todo texto tiene su contexto, de manera que debemos mostrar al alumnado esos condicionantes histórico-sociales que prefiguran la lectura una obra. En un régimen dictatorial en el que reinaban los ideales del nacionalcatolicismo, las mujeres se veían triplemente marginadas por su condición de mujer, por ser escritoras y por encontrarse fuera del canon (Sánchez Dueñas, 2014), así como por las tendencias y movimientos imperantes. Ser mujer durante la posguerra española fue sinónimo de reclusión y domesticidad, pero ser mujer escritora constituía una fuente de olvido, crítica y menosprecio. Todos estos intrínquilos han de traspasar las puertas del aula, no solo para comprender con exactitud la realidad de las poetisas del medio siglo, sino para concienciar al conjunto del alumnado y educarlo en valores.

Independientemente del nivel de secundaria en el que nos encontremos, para acercarnos a la realidad histórica y social de la posguerra proponemos la visita de personas que vivieron ese periodo a nuestra clase para que le cuenten al alumnado sus vivencias con la finalidad de que los discentes puedan preguntarles curiosidades, siempre promoviendo un aprendizaje activo y concienciado. Lo más sencillo sería contactar con familiares, probablemente, los abuelos de nuestros alumnos, del cuerpo docente o personas cercanas, aunque otra de las opciones es desplazar el aula a una residencia de ancianos mediante una actividad complementaria, donde no solo conseguiríamos mayor grado de implicación en la actividad, sino que al salir del centro se encontrarían más receptivos al proceso de enseñanza-

aprendizaje. Por supuesto, esta actividad se ubicaría dentro del aprendizaje servicios y favorecería el desarrollo humano del individuo al enriquecerse en un fértil diálogo intergeneracional, en el que también se promovería una especie de recital poético, donde los alumnos leerían los poemas seleccionados, explicarían el porqué de su elección a los mayores, lo comentarían con ellos y compartirían sus opiniones acerca de los textos y las escritoras.

Otra acción vinculada a conocer el periodo estaría relacionada con las visitas a museos o patrimonio local que atestigüe la posguerra como los museos de usos y costumbres, lo cual se podría completar con el visionado de documentales, testimonio fotográfico y revistas de la época como *Teresa*, *Medina* o *Y*. Todo ello viene precedido de una serie de cuestiones que el docente entrega al alumnado como guía y que estos deben responder, siendo la base de un debate posterior para intercambiar opiniones y detectar los pensamientos del conjunto de discentes. Incluso, se convertirían en periodistas por un día y redactarían sus propios artículos a partir de lo aprendido de las visitas y visionados mencionados con anterioridad, en una actividad que, además, fomentaría la producción escrita del alumnado y nos permite enseñarles la estructura y principios de los textos periodísticos al formular noticias, editoriales, crónicas y artículos de opinión.

Quizá uno de los focos de interés para acercar al alumnado a esta época sea a través de la música mediante la comparación de los mensajes que se lanzan en la actualidad frente a los de la posguerra, por ejemplo, analizando la letra de la famosa sintonía de los payasos de la tele “Los días de la semana” en oposición a la versión de Amaia y Rigoberta Bandini “Así bailaba” o analizar anuncios publicitarios para vislumbrar la acción de la censura, especialmente, en lo que respecta al cuerpo femenino o los productos dirigidos a las mujeres.

Si es preciso conocer el contexto histórico que rodea a nuestras escritoras, también es destacado que los alumnos conozcan el contexto literario que las cerca con sus diatribas propias, pues deben ser sabedores de que durante la Guerra Civil las producciones continuaron en ambos bandos y tras ella, surge la conocida como poesía arraigada y desarraigada que después se desarrollaría en torno a las revistas *Garcilaso* y *Espadaña*, cultivándose, también, una tendencia conocida como la poesía

social. Estos precedentes pueden verse con mayor claridad a través de la elaboración de una línea del tiempo del espacio comprendido entre 1927 y 1975. Más allá del conocimiento de los nombres canonizados por la crítica y el tiempo, proponemos que en esta línea cronológica también aparezcan nombre de escritoras como Concha Méndez, María Teresa de León, Concha Zardoya, Ernestina de Champourcín o Ángela Figuera porque “es necesario mostrarles que hay escritores, hombres y mujeres, que han logrado llegar hasta nuestros días gracias a sus creaciones, pues tratan temas, inquietudes u otras cuestiones que resultan interesantes en la actualidad, e incluso fascinantes por su modernidad” (Lasa Álvarez, 2016: 427).

Comprender los antecedentes y cómo se desarrolló el panorama literario de posguerra es el primer paso para entender otras cuestiones del periodo como la dicotomía entre poesía como conocimiento y poesía como comunicación. Las diferencias parten de la necesidad del grupo catalán de la revista *Laye* de marcar cierta distancia con el maestrazgo de Aleixandre, continuado por Carlos Bousoño, que propugnaba que la poesía era una forma de expresarse. Frente a ellos Carlos Barral o Blas de Otero apostaban por la poesía como una forma de exploración. Partiendo de estos preceptos, proponemos al alumnado la lectura de textos de las escritoras para adscribir sus postulados a una tendencia cognoscitiva, como señala Ugalde (2007), a través de poemas como “La palabra”, de María Elvira Lacaci, “La poesía”, de Pilar Paz Pasamar y fragmentos de las memorias de Concha Lagos como los siguientes:

La verdadera maestra de la poesía es, sin duda, la poesía. Solo a través del poema se puede llegar a su conocimiento. El poema es el único que nos introduce en ese mundo misterioso.

No es fácil su análisis, pero hay que procurar todo intento de acercamiento. Llegar a la falda de la montaña nos dará, por fuerza, una idea más palpable de su presencia que mirarla desde la lejanía, aunque la cima siga mostrándose inaccesible.

Dentro del poema, creo que uno de los caminos más directos para pulsarlo es la palabra. Ya sé que un poema no se hace solo con palabras, pero tampoco solo con ideas. En el justo acoplamiento, en el justo equilibrio de ambas puede estar, si no la posibilidad de acertar plenamente, la de recorrer algún velo (Lagos, 2021: 83).

4. UN ALEGATO A FAVOR DE LAS (AUTO)BIOGRAFÍAS

A simple vista la vida de una escritora no parece un condicionante extremo que influya en su poesía, pero la realidad está muy lejos de esta cuestión. El principal ejemplo es el caso de Concha Lagos —quien en sus memorias ha dejado entrever la difuminación de las barreras ficcionales— que cuenta en *La madeja* (2021) y *Prolongada en el tiempo* (1988) muchas de sus vivencias con los principales escritores del momento y después su soledad tras el cierre de su revista *Cuadernos de Ágora* (1956-1964), siendo el poema “Carta para después”, de *El corazón cansado* (1957) y “Justificada”, de *El cerco* (1971) un botón de muestra de estos sentimientos porque “un texto no es sólo un objeto estético o un artefacto lingüístico, sino también una muestra de los anhelos y las dificultades humanas” (Servén Díez, 2008: 10). Por tanto, trazar los límites de lo autobiográfico siguiendo los cauces de la teoría literaria no resulta una misión hacedera, más aún cuando Romera Castillo (2006) introduce poemas, ensayos, epistolarios o novelas dentro de lo autobiográfico según su componente. Así, acercaremos a nuestros discentes la figura de Concha Lagos, Julia Uceda, Elena Andrés, Pilar Paz Pasamar, Cristina Lacasa, María Elvira Lacaci o María Beneyto a través de la exploración en las nuevas tecnologías de páginas web que posean alto grado de fiabilidad como el Centro Virtual Cervantes o las fichas biobibliográficas de POESCO. A partir de ellas, pueden realizar exposiciones en grupo o carteles que se sitúen en el centro para dar a conocer a todos los alumnos la existencia de estas escritoras.

Como los poemas pueden tener carácter autobiográfico, también nos servirán para reconstruir las vidas o aspectos de ellas importantes. El poema “El esperado”, de Elena Martín Vivaldi refleja el anhelo del sujeto poético de ser madre, pero también exhibe el deseo de la propia escritora; al igual que el poema “El secreto”, de Julia Uceda ante la negación de la maternidad que supone un cambio desfavorable en la vida de una mujer. Pero no solo utilizaremos estos poemas de forma meramente autobiográfica para conocer su vida, sino que también reconstruyen sus ideales como “Mariposa en cenizas”, de la

sevillana Uceda, en el que se subvierte el tópico petrarquista y el sujeto femenino cobra vida propia para dejar de constituirse como un ser pasivo o “Forastera”, de María Beneyto, en el cual se refleja la ausencia de espacio para un sujeto poético femenino, ese mismo espacio que buscarían alcanzar ellas en el canon como escritoras.

Además de los poemas y las fichas biobibliográficas, la principal forma de conocer a las escritoras es a través de las memorias. Concha Lagos es una de las claves para proponer este tipo de actividades porque se pueden seleccionar fragmentos de sus obras para crear varias posibilidades con ellos, desde el rellenado de huecos con lo que los alumnos piensan que la vida de la cordobesa hasta la realización de un pequeño corto por grupos. Respecto a esta última propuesta, la idea es elegir pasajes de las memorias que recuerden momentos de su infancia, de la primera vez que conoce a Valle-Inclán, sus viajes con Medardo Fraile o la reunión con Ernestina de Champourcín. Una vez que cada grupo tiene su fragmento, debe reescribirlo y adaptarlo a las exigencias lingüísticas y materiales para grabarlo o representarlo delante de toda la clase expresando su propia subjetividad y óptica.

Otra de las grandes fuentes para situarse en los albores de las escritoras y su vida pasa por los epistolarios. En ellos se vierten los pensamientos de las escritoras, las relaciones personales y datos sobre sus obras o colaboraciones. De este modo, podremos leer en clase la correspondencia de las escritoras a propósito, por ejemplo, del homenaje que en *Cuadernos de Ágora* se le hace a Vicente Aleixandre, en el que colaboran Cristina Lacasa, Carmen Conde, Susana March, Ángela Figuera y la propia Concha Lagos para, a propósito de ellos, dedicar un número de la revista escolar a homenajear a nuestras escritoras a través de la elaboración de semblanzas sobre ellas. Paralelamente, se plantea una sesión en la que la comunicación con el alumnado se produzca a través de misivas, donde cada uno asume el rol de una escritora y dialoga con el resto de compañeros a través de la escritura epistolar, contándoles hechos de su vida, recuerdos, la escritura de nuevas obras o el emprendimiento de empresas editoriales.

5. POESÍA QUE CAMBIA LA VIDA

Un poema, como venimos intentando demostrar, entraña cierto grado de complejidad en los estudiantes, especialmente, porque no lo contemplan en su dimensión intertextual e interdisciplinar, siendo esta, según Lleida Lanau (2019) la mejor forma de acercar la poesía a nuestro alumnado, junto con la metodología y el cuestionamiento del canon. Un poema es mucho más que versos agrupados o no en estrofas con o sin rima y un lenguaje hermético, especialmente porque una de las características del grupo del 50 es la mirada al intimismo, de manera que esa será nuestra principal labor, ya que Zaldívar Sansuán (2017) sostiene que una forma de subvertir la tendencia a la novela y el cuento es a través de la relación existente entre la poesía y la educación emocional que permite desarrollar la subjetividad del alumnado, aunque todo ello, desde nuestra perspectiva, sin orillar los clásicos comentarios de texto que asientan las bases del pensamiento crítico. Por ende, es necesario trabajar un portafolio literario en el que se destaque el tema, la estructura, los recursos y las conclusiones de los poemas para que puedan resaltar la diversidad temática. Aun así, vaticinamos que este recurso es positivo realizarlo con una perspectiva diacrónica y de ambos sexos para que observen la evolución poética de los distintos periodos y el contraste entre escritores y escritoras.

Superando el puro comentario de texto, podemos agrupar las composiciones por líneas temáticas e intenciones comunicativas para observar los principales temas tratados de formas distintas según las escritoras. Payeras Grau (2009) cifra una tendencia temática en las escritoras vinculadas a reivindicar su labor, la sororidad, la identificación con los entes marginales, la relación con el sexo opuesto, la maternidad, su cuerpo, la naturaleza o su propia identidad. Así, crearemos un corpus temático que se asignará a cada grupo para que trabajen la intertextualidad entre escritoras y para después se conviertan en pequeños docentes y transmitan su análisis al resto de compañeros con la finalidad de que se recreé una tertulia literaria —de la que entre todos diseñen una invitación— y vuelvan a asumir un juego de roles. Para esta actividad deberán desplegar todos los conocimientos genéricos,

históricos y literarios a propósito de sociabilizar con el resto de escritoras y comentar los poemas, acontecimientos o planes literarios que van a emprender.

Siguiendo con estas metodologías activas, se les da la oportunidad de escribir o reescribir poemas a partir del corpus de las escritoras elegidas. Una vez que han creado estas composiciones, involucraremos a algunos docentes del centro para crear un concurso literario y que valoren los poemas y así decir quiénes son los ganadores en una ceremonia de entrega de premios en el salón de actos del instituto que tendrá lugar durante el recreo y podrá asistir todo el alumnado del centro.

Continuando con estas acciones, los discentes se pueden convertir en antólogos por un día, donde deben compilar poemas de las distintas escritoras especificando argumentadamente el porqué de su elección, el eje vertebrador de la selección, exponiendo las biografías de las autoras y realizando breves comentarios sobre los textos tras haber visto en clase las principales antologías del periodo y observar que las mujeres, en su mayoría, han quedado relegadas a las de Carmen Conde y la italiana María Romano Colangeli.

Por último, proponemos que realicen una ruta literaria a través de los poemas y las escritoras. Leyendo distintos poemarios, se traza una geografía de lugares reconocibles, de forma que, primero, deben seleccionar los fragmentos; después, escribir una historia que vertebre la escritura, una especie de cuento para, a continuación, elaborar infografías y posters y así, finalmente, poner en práctica esa guía mediante vídeos turísticos.

6. CONCLUSIONES

Enfrentarse a un texto poético es una situación complicada para el conjunto del alumnado, pero a través del docente, que actuará como guía, se les hará ver la importancia de la igualdad de género y su mensaje mediante los textos de las escritoras del medio siglo en nuestro afán de romper las imposiciones canónicas, jugando con la subjetividad de los discentes y abriendo nuevos caminos en el conocimiento y difusión de un conjunto de mujeres que fueron olvidadas y condenadas al ostracismo en muchos casos por no cumplir los valores que un

régimen dictatorial asemejaba a su persona por el simple hecho de ser mujer, pues su ideario pasaba por “la mujer honrada, la pierna quebrada y en casa”, como escribió Galdós en *Tristana*.

En un periodo clave para el alumnado, no solo hemos de buscar su aprendizaje, sino su concienciación social, moral y ética que comienza desde un aula. Por eso, el acercamiento a las poetas del 50, como a cualquier otra generación, supone un punto de partida para cuestionar moldes y modelos históricamente reiterados, voces silencias que gozaron de relevancia en su época y una calidad y acción literaria más que considerable para después ser fulminadas de los libros de texto y las historias literarias. Por ende, nuestra apuesta metodológica se basa en las metodologías activas que, en mayor o menor medida, gamifican y activan el aula en un proceso en el que se busca la autonomía de los discentes al mismo tiempo que se implementa un conjunto de saberes o conocimientos porque mientras el alumnado se documenta para realizar una tertulia en la que adquirirá un rol, el nombre de una escritora que deben representar; están dando vida a una voz acallada, desafiando a quienes les negaron el derecho a ser recordadas y gracias a ellos comienza el pequeño sendero para volver a colocar a una mujer en el lugar en el que siempre debió estar: libre y escribiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ HERRERO, Juan Francisco (2018). “La poesía y la competencia digital de los alumnos de secundaria”. En. E. Álvarez Ramos y J. Blasco Pascual (eds.), *Humanidades digitales: retos, recursos y nuevas propuestas* (pp. 121-127). Valladolid: Aglicide Digital. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32002/ACTAS-HUMANIDADES-DIGITALES-2018.pdf;sequence=7#page=121> [Fecha de consulta: 20/09/2023].
- BARRIENTOS, Carmen (1999). “Claves para una didáctica de la poesía”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (21), pp. 17-34.
- DUEÑAS LORENTE, José Domingo (2013). “La educación literaria: Revisión teórica y perspectivas de futuro”. *Didáctica. Lengua y*

- Literatura*, 25, pp. 135-156. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239> [Fecha de consulta: 21/09/2023].
- FARIÑA BUSTOS, María Jesús (2016). “Feminismo y literatura. Acerca del canon y otras reflexiones”. *Revista de escritoras ibéricas*, (4), pp. 9-41. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaREI-2016-4-5000> [Fecha de consulta: 22/09/2023].
- GALLARDO ÁLVAREZ, Isabel (2010). “La poesía en el aula: una propuesta didáctica”. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), pp. 1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf> [Fecha de consulta: 20/09/2023].
- LAGOS, Concha (2021). *La madeja*. Madrid: Torrezo.
- LASA ÁLVAREZ, Begoña (2016). “La incorporación de las escritoras al currículo literario en la Educación Secundaria: Una tarea pendiente”. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), pp. 423-442. Recuperado de <https://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/3588> [Fecha de consulta: 24/09/2023].
- LLEIDA LANAU, Enrique (2019). “Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: del rap a la poesía canónica”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), pp. 44-60. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2019v12n4/jtl3_a2019v12n4p44.pdf [Fecha de consulta: 21/09/2023].
- MARTÍNEZ LEÓN, Patricia (2022). “Poesía y género en educación secundaria: revisión teórica y análisis de manuales”. *Revista complutense de educación*, 2022, 33(1), pp. 107-118. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218515> [Fecha de consulta: 20/09/2023].
- MATA ANAYA, Juan (2009). “Anotaciones sobre poesía y educación”. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (246-247), pp. 63-69.
- PARDO CAICEDO, Manuel y MUNITA, Felipe (2021). “Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España”. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), pp. 195-204. Recuperado de

- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/208787>
[Fecha de consulta: 24/09/2023].
- PAYERAS GRAU, María. (2009). *Espejos de palabras: la voz secreta de la mujer en la poesía española de posguerra (1939-1959)*. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. (2014). “Otras escrituras poéticas de la Generación del Medio Siglo en España. Las poetisas del 50: Textos, iniciativas y relaciones literarias”. En T. Fernández Ulloa (coord.), *Otherness in Hispanic Culture* (pp. 415-436). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (2008). “Canon literario, educación y escritura femenina”. *Revista OCNOS*, (4), pp. 7-20.
- UGALDE, S.K. (2007), *En voz alta: las poetisas de las generaciones de los 50 y los 70*. Madrid: Hiperión.
- ZALDÍVAR SANSUÁN, Raquel (2017). “Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO”. *Didáctica. Lengua y literatura*, (29), pp. 259-277. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/179288>
[Fecha de consulta: 20/09/2023].
- ZAVALA, Iris M. (1993), “Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico”. En M. Díaz Diocaretz e I. M. Zavala (coords.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). I. Teorías feministas: discursos y diferencias* (pp. 13-76), Madrid: Anthropos /Comunidad de Madrid.

NARRATIVAS DEL YO EN LA LITERATURA
INFANTIL Y JUVENIL. PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA EL USO DE *MANOLITO GAFOTAS* DE
ELVIRA LINDO Y *EL DIARIO SECRETO DE
ADRIAN MOLE* DE SUE TOWNSEND EN LAS
AULAS DE LENGUA CASTELLANA Y
LITERATURA DE 6º DE PRIMARIA Y 2º DE E.S.O.

NARRATIVES OF THE SELF IN CHILDREN'S
AND YOUNG PEOPLE'S LITERATURE.
DIDACTIC PROPOSAL TO USE *MANOLITO
GAFOTAS* BY ELVIRA LINDO AND *THE SECRET
DIARY OF ADRIAN MOLE* BY SUE TOWNSEND IN
THE SUBJECT OF SPANISH LANGUAGE AND
LITERATURE FOR 6th GRADE OF PRIMARY
EDUCATION AND 2nd. GRADE OF
COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Nieves DE MINGO IZQUIERDO
UDIMA - Universidad a Distancia de Madrid

Resumen

Este artículo presenta las posibilidades didácticas del uso de *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo y *El diario secreto de Adrian Mole* de Sue Townsend para las clases de Lengua y Literatura castellanas de 6º de Primaria y 2º de ESO respectivamente. Las situaciones de aprendizaje propuestas en sus líneas generales trabajan competencias clave y específicas, ponen en valor la obra de estas autoras y sirven para practicar ciertas destrezas lingüísticas básicas para la expresión del yo narrativo de los alumnos, vinculado a su entorno vivencial.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil en el aula, *Manolito Gafotas*, *El diario secreto de Adrian Mole*, yo narrativo, escritoras en el aula de lengua castellana.

Abstract

This article presents the didactic possibilities of *Manolito Gafotas* by Elvira Lindo and *The Secret Diary of Adrian Mole* by Sue Townsend for 6th grade Primary and 2nd E.S.O. The general outline of the learning situations proposed deal with both key and secondary learning competences for these courses, highlight the value of the works by these well-known authors and allow to put into practice certain basic linguistic skills indispensable to express the students' narrative self in relation to their milieu.

Keywords: Children's and Young People's Literature in the classroom, *Manolito Gafotas*, *The Secret Diary of Adrian Mole*, narratives of the self, female writers in the Spanish language class.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo académico es cada vez más consciente de la creciente importancia de la Literatura infantil y juvenil y ello permite que, desde hace un tiempo, se aborde el estudio de esta narrativa partiendo de diferentes aproximaciones temáticas y formales (Cerrillo 2023; Soto, Cremades y García 2017; Molina Moreno, 2020). De entre todas ellas, la vertiente didáctica supone una perspectiva fundamental a la hora de intentar acercar a los alumnos al hecho literario con el deseable fin de aficionarles a la lectura. Al mismo tiempo, el aula es un magnífico foro para poner en valor el trabajo de ciertas autoras cuyo atractivo para los lectores más jóvenes reside en el uso de la narración que los protagonistas de las obras consideradas realizan en primera persona, como medio de mostrar el mundo de los adultos y sus reglas, las más de las veces incomprensibles.

Este artículo trata de explorar las posibilidades didácticas de *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo y *El diario secreto de Adrian Mole* de Sue Townsend, dos obras entre las que existen numerosos paralelismos pese a pertenecer a ámbitos geográficos diferentes. Ambas vieron la luz en el mundo de la radio e inauguraron en su momento una serie exitosa de diferentes novelas siguiendo las peripecias de los protagonistas y su mundo. Las dos parten de la narración en primera persona del personaje masculino

protagonista (en el caso de Adrian Mole, en forma de diario) y ambas se desarrollan en un contexto socioeconómico similar de clase trabajadora y colegio público, con el entorno familiar como pieza clave. Finalmente, desde el punto de vista de su explotación didáctica en el aula, se han presentado numerosos e interesantes planteamientos sobre ellas, siempre teniendo en cuenta que han sido y son lectura obligatoria en muchos centros escolares para el segundo tramo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, esta propuesta integra dos dimensiones clave: la narrativa y la didáctica. Esta última presentada a través de dos sesiones de clase que ponen en valor la obra de estas destacadas representantes del género, todo ello con la intención última de dar voz a los Manolito Gafotas y Adrian Mole que pueblan nuestras aulas quienes, quizá algún día, sean también famosos en todo *el mundo mundial*.

2. DIMENSIÓN NARRATIVA

Las obras literarias utilizadas en esta propuesta surgen de la poderosa imaginación de dos autoras reconocidas tanto nacional como internacionalmente: Elvira Lindo y Sue Townsend, quienes representan un ejemplo claro de cómo la Literatura Infantil y Juvenil puede llegar a alcanzar altas cotas de maestría y popularidad, asociadas a elevadas cifras de ventas. Por otra parte, no puede obviarse el hecho de que, tratándose de dos mujeres, ambas se han constituido en referentes literarios utilizando personajes masculinos cuyo relato vital puede ser altamente reconocible por parte de muchos de sus numerosos seguidores. Estos, a su vez, no pertenecen únicamente a un público infantil o juvenil, sino que sus historias personales involucran también a un lector adulto que es quien realmente comprende en su total dimensión la compleja estratigrafía narrativa planteada. Así, hay dos elementos clave que operan simultáneamente en los lectores y que evolucionan con su propia edad física: la identificación con el personaje principal, por un lado, y la plena percepción de una realidad que escapa al protagonista de la narración por otro. Identificación por parte de los lectores de menor edad con los sentimientos de enfado, vergüenza, amor, celos, etc. del personaje

clave y, al mismo tiempo, capacidad del lector adulto para ver más allá de la versión particular de un narrador que, desde su perspectiva personal e intransferible, describe e interpreta una realidad externa de forma totalmente dislocada.

Finalmente, un elemento fundamental de esta dimensión narrativa es la expresión de un yo autoral ficticio que se constituye en el punto focal de ambas novelas. Esa expresión personal presenta una característica visión del mundo que vincula indefectiblemente a lector y narrador, y es en este punto, precisamente, en el que la dimensión didáctica de estas obras presenta sus amplias posibilidades para ser trabajada en el aula con alumnos de las mismas edades que los protagonistas de las narraciones.

3. DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Antes de comenzar esta sección, cabría establecer brevemente unas líneas generales que ayuden a perfilar las secuencias didácticas que se presentan, empezando por la explicación de esas “narrativas del yo” que se indican en el título.

En función de las etapas educativas seleccionadas, los destinatarios de las dos propuestas serían estudiantes de entre 10 y 14 años, inmersos, por tanto, en una fase vital cuando menos problemática en la que su yo social y personal está en construcción, en un proceso sometido a todo tipo de tensiones. Por ello, esta propuesta busca ayudar en esa definición como individuos mediante la expresión escrita basada en un ejemplo literario, siguiendo a Olson (Delamata y Santamaría, 2009: 177), quien plantea que la escritura juega un papel clave en el desarrollo de la noción de individuo a todos los niveles.

Por otra parte, esta propuesta se fundamenta desde el punto de vista legislativo en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y 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. Se ha obviado, por tanto, el uso de legislación autonómica para no sobrecargar la base curricular utilizada cuyos componentes simplemente se enumerarán pues su definición completa es fácilmente accesible.

Ambas propuestas didácticas se basan en una metodología activa y participativa, sin desdeñar el trabajo y la reflexión individuales. Igualmente, se utilizará una metodología sinéctica, fundamento de la creación de nuevos productos basados en analogías, y de investigación guiada en la búsqueda y elaboración de información, todo ello articulado en diversas tareas conducentes bien a un proyecto final o bien a dos tareas de mayor entidad relacionadas entre sí.

En cuanto a lo relativo a organización del trabajo, se favorecerán los agrupamientos por parejas y en grupos de número variable para favorecer las interacciones entre pares pero no desdeñarán el entorno de aprendizaje individual desde un doble punto de vista reflexivo y pragmático.

Los recursos utilizados son limitados y de fácil acceso y se centran en el uso de las obras literarias en sí, aunque, igualmente, se plantean algunas dinámicas para las que será necesario acceder a información en internet por los medios disponibles. El uso de tecnología para algunas de las dinámicas queda a discreción del docente.

Igualmente, las dos situaciones de aprendizaje comparten tanto objetivos como contenidos principales, aunque algunos más específicos pueden ser detallados por el docente en función de la programación de la asignatura. Entre los objetivos principales comunes destacan:

- Iniciar a los alumnos en la lectura de una de las posibles obras del plan lector del curso.
- Producir un texto que refleje vivencias, sentimientos y circunstancias personales siguiendo el modelo de lo leído.
- Trabajar la coherencia textual escrita y la focalización narrativa.
- Diferenciar entre registro formal e informal y sus ámbitos de aplicación.
- Buscar, resumir y presentar información.
- Componer textos funcionales con carácter escrito y/o visual.

Con respecto a los contenidos que se pueden trabajar en ambas situaciones, destacan:

- Componentes de la coherencia textual.
- Focalización narrativa: el narrador en primera persona.
- Registro formal e informal.

- Vocabulario característico del texto
- Textos funcionales: correo electrónico formal, infografía.

3.1. MANOLITO GAFOTAS. “UN PERSONAJE EN BUSCA DE AUTORA”

Esta situación de aprendizaje se basa en la lectura y trabajo en común del primer capítulo de *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo. Los alumnos, a través de un resumen introductorio de sus biografías, se constituirán en personajes que tratarán de encontrar a la famosa autora Elvira Lindo para convencerla de que escriba una novela sobre ellos. Para ello, además de leer sobre Manolito y escribir sobre sí mismos, deberán investigar sobre Elvira Lindo con el fin de localizarla y presentarse a ella como los futuros protagonistas de uno de sus libros.

Los componentes curriculares generales de etapa y específicos de la materia involucrados son:

Competencias Clave	Descriptorios operativos	Competencias específicas	Descriptorios perfil de salida	Criterios de evaluación
CCL	CCL1, CCL2, CCL4	CE4	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5	4.1, 4.2
CD	CD1, CD2	CE6	CCL3, CD, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CE3	6.1, 6.2
CPSAA	CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4	CE5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2	5.1
CC	CC1	CE6	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CC3	6.1, 6.2
		CE7	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3	7.1, 7.2
		CE8	CCL1, CCL2, CCL4, CCEC1,	8.1, 8.2

			CCEC2, CCEC3, CCEC4	
Saberes básicos				
Bloque B: Comunicación- Contexto // Géneros discursivos //Procesos				
Bloque C: Educación Literaria -Sección completa				
Bloque D: Relación intención comunicativa- modalidad oracional //mecanismos básicos de coherencia y cohesión // Acentuación // Organización textual				
ODS				
Contribuye al nº 4				

La situación de aprendizaje está estructurada en cinco sesiones de clase de 55 minutos cada una. Sin embargo, el alumno debe realizar en casa una lectura previa del primer capítulo de *Manolito Gafotas*, fijándose en ciertos aspectos destacables en torno a los que se centrará el trabajo en el aula. El docente delimitará el tiempo concreto destinado a cada dinámica como crea conveniente.

3.1.1. SESIÓN 1: “M DE MANOLITO, G DE GAFOTAS”

El alumno realizará una lectura previa del primer capítulo en su domicilio o en un momento anterior al inicio de la sesión, y como actividad de prelectura, el docente propondrá una serie de cuestiones sobre lo leído estructuradas en forma de pirámide invertida que actuarán como focalizador temático a través de las respuestas de los alumnos.

Seguidamente, los alumnos leerán en voz alta de forma alternativa los fragmentos más significativos del capítulo, seleccionados según el criterio del docente quien se asegurará de la comprensión global de la narración con preguntas de refuerzo. En diversos momentos de las situaciones propuestas se favorece la lectura en voz alta pero siempre desde el punto de vista de estrategia docente y no evaluativo (Yaritzta, 2004).

Para delimitar la estructura textual y trabajar la coherencia, se presentará a los alumnos un listado en el que aparecen los elementos constitutivos del texto: introducción del personaje principal, entornos espacial, vivencial, escolar y familiar, y cierre de la narración. Se les pedirá identificar por parejas los momentos del texto en los que se trata cada uno de estos temas con una etiqueta específica: narrador, barrio, casa, colegio, familia,

anécdotas. La puesta en común permitirá llegar a una solución consensuada y fijará la estructura clave del texto que deberá seguirse para otras actividades. Entre las dinámicas de recapitulación que se pueden realizar para concluir la sesión, los alumnos podrían realizar individualmente un resumen del texto, de unas 100 palabras, que siga las pautas estructurales marcadas.

3.1.2. SESIÓN 2: “PINZAS, BISTURÍ”

En esta sesión se pretende “diseccionar el texto” trabajando con los alumnos divididos en grupos, identificando cada grupo con una etiqueta: protagonista, familia, colegio, barrio, amigos y anécdotas. Los grupos leerán de nuevo en el texto todo lo que se refiere a su etiqueta en concreto y tratarán de desmenuzar los temas secundarios y los significados últimos de cada sección en cada grupo.

Como cierre se puede realizar una corta dinámica de repaso, en forma de concurso, en la que los grupos iniciales preparan una batería de preguntas muy cortas para el resto sobre todo lo tratado en la sesión.

3.1.3. SESIÓN 3: “LOS NIÑOS DE LA INFANCIA SOMOS ASÍ”

En esta sesión los alumnos elaborarán individualmente un texto escrito siguiendo la estructura ya conocida de la sesión anterior. Se tratará de una biografía personal siguiendo el modelo y los diferentes apartados ya conocidos: presentación, familia, colegio, amigos, barrio, anécdotas. El docente explicará los pasos para elaborar el texto siguiendo el esquema TPWC (think, plan, write, check, según sus siglas en inglés).

3.1.4. SESIÓN 4: “MANOLITO FRANKENSTEIN”

Para reducir el número de biografías disponibles, los alumnos se organizarán en grupos. Una vez recordado el proceso seguido en la sesión anterior, leerán al resto del grupo sus propios textos y, entre todos, se construirá un único ejemplo, que abarque los diferentes apartados de la estructura trabajada, y que incluirá los mejores fragmentos de cada texto personal.

Los portavoces designados presentarán oralmente al resto los diferentes personajes surgidos de estos textos elaborados y discutidos entre los miembros del grupo y en común se elegirán las propuestas más divertidas o interesantes con el fin de

conformar un único ejemplo de texto autobiográfico que reúna de forma global lo mejor de cada propuesta grupal.

3.1.5. SESIÓN 5: “ESTIMADA ELVIRA: ...”

La última sesión está destinada a investigar y aprender sobre Elvira Lindo. El objetivo final de la tarea es ponerse en contacto con la autora a través de su web para ofrecerle la biografía del personaje resultante del trabajo anterior como posible protagonista de alguno de sus nuevos libros, explicando que esto es una práctica de aula. El docente propondrá realizar una búsqueda de información sobre la vida y obra de la autora, con especial atención a los libros de *Manolito Gafotas*, en fuentes fiables de internet y los alumnos, por parejas o en grupos, podrán recopilar la información y presentarla resumida en clase.

La autora ofrece en su página de Facebook una dirección de correo electrónico (elviralindoweb@gmail.com) que enlaza con su página web. Así, la tarea final consistirá en redactar un correo electrónico formal para ella ofreciendo el texto autobiográfico sobre el personaje más votado de los que se trabajaron en la sesión anterior. Es decir, es el personaje el que busca a la autora y no la autora quien crea al personaje.

Como tarea de continuación, sería deseable que los alumnos leyeran el resto del libro de forma escalonada, trabajando en clase dinámicas sucesivas que integran la obra con los requerimientos docentes de la asignatura.

3.2 ADRIAN MOLE. “QUERIDO DIARIO, ¡QUÉ DESASTRE!”

Esta situación de aprendizaje se basa en la lectura y trabajo en común de algunos fragmentos en las páginas iniciales de *El diario secreto de Adrian Mole* de Sue Townsend. Los alumnos elaborarán entradas en sus ficticios diarios personales siguiendo el modelo proporcionado por el texto y buscarán información sobre Sue Townsend y su obra iniciando un proyecto de redacción que puede durar todo el curso.

Los componentes curriculares generales de etapa y específicos de la materia involucrados:

Competencias Clave	Descriptoros operativos	Competencias específicas	Descriptoros perfil de salida	Criterios de evaluación
CCL	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4	CE2	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3	2.1
CD	CD1, CD2, CD3	CE4	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3	4.1, 4.2
CPSAA	CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5	CE5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2	5.1, 5.2
CC	CC1	CE6	CCL3, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC2, CC3	6.1, 6.2, 6.3
		CE7	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3	7.2
		CE8	CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4	8.1, 8.3
Saberes básicos				
Bloque B: Comunicación- Contexto // Géneros discursivos //Procesos // Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.				
Bloque C: Educación Literaria -Sección completa				
Bloque D: Reflexión sobre la lengua.				
ODS				
Contribuye al nº 4				

En el caso de esta situación de aprendizaje, se hará una selección de entradas de las primeras páginas del libro. Se recomienda utilizar las correspondientes a los siguientes del mes de enero: 1, 4, 7. 8. 14 - desde “los ojos del perro...” (Townsend, 2010: 23), 19, 20, 24 y 25.

La situación de aprendizaje está estructurada igualmente en cinco sesiones de clase de 55 minutos cada una. No es necesario

que el alumno haga trabajo previo y, como en el caso anterior, es el docente quien decide la duración de las dinámicas.

3.2.1. SESIÓN 1: “*QUERIDO DIARIO*”

Como actividad de prelectura, el docente realizará una serie de preguntas focalizadas sobre la naturaleza de los diarios íntimos y se centrará en una lista con las características de los textos en formato diario (fecha, primera persona, recapitulación de sucesos, impresiones y opiniones, etc.). Seguidamente, se buscará el apoyo visual de fotografías de ciertos personajes conocidos y se asignará una a cada alumno individualmente. Los alumnos deberán escribir una entrada en el diario del personaje que les ha correspondido, para un día en concreto. El texto deberá tener unas 100 palabras e incluir los componentes que se han explicado con anterioridad. A continuación, se formarán grupos con los alumnos que tengan el mismo personaje y cada grupo deberá decidir qué elementos de cada entrada escrita por cada miembro del grupo pueden incluirse en un texto común que resuma lo más importante de ese día para el personaje asignado. La actividad concluirá con la presentación de los resultados.

Posteriormente, el docente introducirá *El diario secreto de Adrian Mole* que se leerá (es de desear) en el período designado en el plan lector del curso. Los alumnos leerán individualmente las dos primeras entradas del diario en clase o como tarea de continuación

3.2.2. SESIÓN 2: “*YO SOY YO Y MIS CIRCUNSTANCIAS*”

En esta ocasión, podrán revisarse contenidos lingüísticos centrados en las estructuras de estilo directo e indirecto o las convenciones gráficas para transcribir diálogos. La base principal será la lectura de las entradas correspondientes a los días 4, 7, 8 y 14 de enero en voz alta. Por los medios que considere convenientes, el docente mostrará una serie de categorías que designan grandes apartados temáticos de los textos y se corresponderán con los grupos anteriormente formados en clase: familia, mascota, amor, amigos, problemas. Cada alumno escribirá una entrada con su experiencia personal sobre la categoría que le ha correspondido utilizando los elementos lingüísticos previamente revisados. La práctica finalizará con el

montaje de diferentes textos narrativos personales formados en conjunto por una serie articulada de entradas de cada categoría; es decir, se elegirá una entrada del grupo “familia”, otra del grupo “mascota”, etc. para crear un primer texto y se hará lo mismo con un segundo ejemplo, se escogerá una segunda entrada de “familia”, otra segunda de “mascota”, etc. Resultarán, por tanto, varios textos de los que se leerá uno en voz alta. Como cierre de la sesión se puede realizar una dinámica de repaso, en forma de concurso, de los contenidos de lengua trabajados.

3.2.3. SESIÓN 3: “EL TODO ES IGUAL A LA SUMA DE LAS PARTES”

Como actividad de prelectura, el docente pedirá a los alumnos que busquen información sobre los términos “caja de Pandora” y “buen samaritano” si no conocen su significado, ya que son referencias importantes para comprender plenamente el texto. La solución se pondrá en común entre todos.

Posteriormente, se leerán en voz alta de forma individual las entradas de *El Diario de Adrian Mole* correspondientes a los días 15 (párrafos preseleccionados), 19, 20, 24 y 25 de enero, destinándose un tiempo a la comprobación de la comprensión global. También se hará un listado con los elementos lingüísticos destacables que se revisarán brevemente teniéndolos en cuenta para el ejercicio de redacción posterior.

Tras la lectura, se analizará la estructura de las entradas, estudiando en primer lugar, la primera de ellas, asignando para ello cada línea o frase del texto a una de las siguientes funciones: descripción, opinión, crítica, plan, crónica y predicción. Posteriormente, los alumnos dispuestos en parejas harán lo mismo con el resto de las entradas a lo que seguirá una puesta en común. Como tarea final se propondrá realizar una entrada individual y personal de unas 100 -150 palabras siguiendo la misma estructura funcional.

3.2.4. SESIÓN 4: “LOS OTROS Y YO. LA VUELTA A LA TORTILLA”

En esta sesión se trabajarán la focalización del texto y los cambios de perspectiva, lo que introduce un importante contenido transversal al incidirse en cuestiones como ponerse en el lugar del otro. En principio, se pedirá a los alumnos que en voz alta

identifiquen a los personajes principales a excepción de Adrian (Pandora, padre –George– y madre –Pauline– de Adrian, Nigel, el perro). A continuación, se dividirá la clase en cinco grupos que se corresponden con cada personaje. Los alumnos deben redactar entre todos una entrada amplia de diario que cuente lo mismo que se ha leído escrito por Adrian pero desde el punto de vista del personaje que ha correspondido a su grupo. Para ello deberán seguir la misma estructura funcional que utilizaron en la clase anterior.

Seguidamente se entregará a los alumnos una *check list* con los elementos lingüísticos que se van a valorar y cada grupo corregirá la redacción de otro teniendo en cuenta esa lista. Para finalizar, se leerá en voz alta uno de los textos resultantes ya corregidos y el resto se subirán al aula virtual o se expondrán en la clase.

3.2.5. SESIÓN 5: “AQUÍ NOSOTROS, AQUÍ SUE TOWNSEND”

Tras la recapitulación inicial de lo visto anteriormente, se proponen dos dinámicas finales: por un lado, realizar un montaje con los textos escritos por los propios alumnos como aporte personal junto con las entradas de Adrian y las otras supuestamente redactadas por el resto de los personajes. Se trata de vincular cada tema a través de todos los autores de textos, reales y no reales, y para ello, se trabajará individualmente como si se tratara de unir las piezas de un puzle.

Para finalizar el trabajo con *El diario secreto de Adrian Mole*, se formarán grupos que deberán localizar en las páginas web designadas por el docente información sobre Sue Townsend y estructurarla en diferentes apartados: vida, obra, Adrian Mole, importancia en la literatura juvenil, etc. Se finalizará con la presentación al resto de la clase para formar, posteriormente entre todos, un póster o infografía sobre la autora.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado de forma muy resumida una de las múltiples posibilidades didácticas que ofrece el uso de dos textos clave de la Literatura infantil y juvenil; *Manolito Gafotas*

y *El diario secreto de Adrian Mole*. En ambos casos, y pese a las limitaciones de espacio, se ha tratado de poner en valor un interesante conjunto de elementos vinculándolos entre sí: la narrativa personal, la revisión de conceptos y contenidos de lengua, y la necesidad de trabajar la producción escrita de textos en un momento en el que el manejo generalizado de la tecnología está limitando la práctica de una destreza fundamental. Las actividades propuestas se han centrado en la elaboración de textos propios y el análisis de estructuras textuales basadas en la coherencia y la focalización alternativa, favoreciéndose tanto el trabajo individual como grupal y por parejas, procurando así la interacción con el profesor y entre pares, lo que favorece los procesos de integración de diversidades y fijación de saberes adquiridos como señala Sackstein (2017).

Este acercamiento a dos obras fundamentales de la Literatura infantil y juvenil pretende ser solo el paso inicial en el desarrollo de un esquema más amplio de lecturas que conformarían el Plan Lector del centro o curso en cuestión, cuyo seguimiento es fundamental en aspectos clave del desarrollo integral del alumno, entre ellos y como elemento básico, la comprensión lectora; además de contribuir en procesos de corregulación del aprendizaje (Olave y Villarreal, 2013).

Sirvan, además, estas líneas para reivindicar la magnífica labor de dos autoras clave de la Literatura contemporánea, Elvira Lindo y Sue Townsend, ejemplos destacados de que la calidad narrativa de un texto, en ambos casos excepcional, es independiente de la edad del lector al que está destinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERRILLO, Pedro C. (2023). “La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria”. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, C. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (eds), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Sant Vicent del Raspeig: Universitat d’Alacant.
- DE BOER, Ivo; DE VEGT, Femmie; PLUCK, Helma y LATIJNHOUWERS, Mieke (2021). *Rubrics, a tool for feedback and assessment viewed from different perspectives. Enhancing*

- learning and assessment quality*. [eBook]. Recuperado de <https://DOI.org/educa10.1007/978-3-030-86848-2>
Kalamazoo: Springer.
- DE LA MATA BENÍTEZ, Manuel L. y SANTAMARÍA SANTIGOSA, Andrés (2010). “La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural”. *Revista de Educación*, (353), pp. 157-186.
- MOLINA MORENO, M^a Mercedes (coord.) (2020). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil en educación infantil y primaria*. Madrid: Paraninfo.
- OLAVE, Irlanda y VILLAREAL, Ana Cecilia (2013). “El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 377-399.
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 3 de marzo de 2022. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Lizeth y FLORES AGUILERA, Glenda Mirtala (coords.) (2019). *Diseño e implementación de rúbricas en modelos mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Ciudad de Méjico: Colofón S.A. de C.V.
- SACKSTEIN, Starr (2017). *Peer Feedback in the Classroom. Empowering Students to Be Experts*. Alexandria: ASCD.
- SOTO VÁZQUEZ, José; CREMADES GARCÍA, Raúl y GARCÍA MANSO, Angélica (2017). *Didáctica de la Literatura infantil*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699612> [Fecha de consulta: 06/08/2023].

- TOWNSEND, Sue. (2010). *El diario secreto de Adrian Mole*.
Barcelona: Planetalector.
- YARITZA, Cova (2004). “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), pp. 53-66.

*FUORI CANONE. UN PROGETTO DIDATTICO
PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO*

*FUORI CANONE. AN EDUCATIONAL PROJECT
FOR SECONDARY LEVEL SCHOOL*

Marialaura SIMEONE

Istituto Superiore S. Rampone - Benevento

Riassunto

Il contributo ripercorre brevemente la questione del canone negli ultimi quarant'anni e mostra gli esiti e le prospettive future di "Fuori canone", un progetto che, in collaborazione con la Società Dante Alighieri (comitato di Benevento), è nato dall'esigenza di ampliare gli orizzonti delle studentesse e degli studenti delle scuole secondarie di II grado e fornire al corpo docente gli strumenti necessari per la trasmissione dei contenuti sulle autrici escluse dal canone e dalle antologie scolastiche.

Parole chiave: canone scolastico, scrittrici, parità di genere, webinar

Abstract

The contribution retraces the issue of the fee over the last forty years and shows the results and future prospects of "Fuori canone", a project, in collaboration with Società Dante Alighieri, that responds to the need for broaden the horizons of secondary school students and provide the teaching staff the necessary tools for the transmission of content on women writers excluded from the canon and school anthologies.

Keywords: school canon, female writers, gender equality, webinar

1. LA QUESTIONE DEL CANONE

Prendo in prestito un titolo di Dale Spender per introdurre brevemente la questione del canone: *Invisible women. The*

schooling scandal. La studiosa, ormai più di quarant'anni fa, denunciava quello che ancora oggi si configura come uno scandalo dell'istruzione scolastica: la netta minoranza, se non talvolta la totale assenza, di autrici nei programmi scolastici. Lungi dall'essere un problema risolto, è quanto accade ancora oggi in Italia, come in gran parte delle letterature nazionali¹.

Dagli anni Ottanta in poi, quando i *Women's Studies* hanno iniziato a prendere piede anche in Europa e appunto in Italia, generazioni di studiose provenienti da ambiti diversi, hanno iniziato a interessarsi alla questione del canone, moltiplicando tanto gli studi sulle singole scrittrici che la pubblicazione di antologie tematiche².

Una prima sistematizzazione importante è avvenuta con il volume *Oltre canone*, a cura di Anna Maria Crispino, frutto dei lavori del primo Seminario Estivo Residenziale della Società Italiana delle Letterate, svoltosi a Trevignano di Roma nel 2000, edito nel 2003 e, con delle aggiunte, nel 2015 “perché molto è stato fatto, –si legge nell'introduzione– ma molto resta ancora da fare sul piano sia pratico che simbolico” (Crispino, 2015: 7). “Quale canone per quale storia letteraria” si chiede Adriana Chemello all'interno del volume, invitando a saltare “oltre il recinto” (Chemello 2015: 34). Non è più il tempo di “proporre un regesto erudito che disegni una storia letteraria al femminile” (Chemello, 2015: 44); “alla fase che potremmo definire dell'apologia della voce, deve subentrare una riflessione pacata e accorta tesa a riconoscere la «maestà dei testi»” (Chemello, 2015: 45).

¹ Non è riuscito a modificare la situazione neanche il codice di autoregolamentazione Polite - Pari opportunità nei Libri di Testo, volto a garantire che nei libri di testo e nei materiali didattici si ponga particolare attenzione all'identità di genere, promosso dalla Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento Pari Opportunità, Federazione editori di Spagna e Commissione per l'uguaglianza di genere e diritti delle donne del Portogallo, approvato dal Consiglio del Settore Editoriale Educativo dell'AIE nel maggio 1999.

² Mi limiterò a citare, nella bibliografia finale, le raccolte antologiche sulle scrittrici e le antologie scolastiche che ho utilizzato durante la preparazione della prima edizione del webinar. Pertanto sono da considerarsi rappresentative ma non esaustive.

È indubbio che il tentativo di ritrovare una memoria letteraria delle scrittrici, per esempio con la pubblicazione di antologie esclusivamente femminili, sia stata in una prima fase una prassi necessaria, ma credo che oggi sia altrettanto importante ridare un valore e un senso alle autrici non in quanto, o non soltanto, perché rappresentanti di un genere (sessuale), ma in quanto portatrici di valore all'interno del sistema letterario e spesso capaci di innovare il genere (letterario) di elezione. Attualmente diverse case editrici hanno optato per compendi aggiuntivi al libro di testo in adozione, che ospitano esclusivamente autrici che, per quanto qualitativamente eccellenti, ripropongono a mio avviso l'annosa questione della riserva indiana in cui relegare le donne, ghettizzandole e riducendole ancora e inevitabilmente all'esclusione. Sono ancora troppo poche le case editrici che hanno inserito le autrici, almeno le più rappresentative, all'interno delle antologie scolastiche e, al contrario, ancora troppe quelle che continuano a ignorare l'apporto significativo delle donne alla storia della letteratura.

Fin dall'istruzione di primo grado, la scuola italiana non rende giustizia alle figure femminili, sia come autrici dirette del sapere, sia come figure dell'immaginario. Si reiterano stereotipi e pregiudizi che escludono le donne dal sapere attivo e dal fare. C'è una netta scissione tra i due poli, maschile e femminile, ma anche una gerarchia in quanto da sempre il maschile ha inteso il femminile come alterità.

La cultura che viene ancora trasmessa a scuola è una cultura parziale (nella duplice accezione di incompleta e «di parte»), pervasa e viziata da un'impronta maschile che tende ad esaltare l'Uomo e a relegare la donna ai margini. Le studentesse si applicano, con tanta assiduità e dedizione, su un patrimonio di conoscenze estraneo, dal quale sono escluse sia come oggetto del sapere che come produttrici di sapere (Biemmi 2017: 13).

Dovrebbe far riflettere che già nel Cinquecento, Ariosto auspicasse la fine del “mal influo”, lamentando l'assenza ingiustificata di una tradizione femminile, da imputarsi a “l'invidia o il non saper degli scrittori”.

In un volume recentissimo, Federico Sanguineti ha parlato di un vero e proprio “femminicidio culturale” (Sanguineti, 2022: 10) a cui si dovrebbe rispondere soltanto con una riforma totale dell’istruzione e della didattica, dalla scuola di ogni ordine e grado all’università.

Uno dei libri di testo più in voga nei miei anni di formazione, tra la fine dei Novanta e i primi Duemila, dedicava un capitolo a *Elsa Morante e le narratrici* (Ferroni, 2000: 547), come se si potessero incasellare in un’unica categoria Morante, Cialente, Bellonci, Ginzburg, Manzini, Romano. Di tante altre un silenzio assordante o un’apparizione di pochissime righe (è il caso di Deledda, Serao, Aleramo e Rosselli).

In anni recenti si stanno diffondendo volumi che sottostanno a una vera e propria operazione culturale più ampia, volta a un allargamento del canone. Ne costituisce un esempio l’antologia della Loescher, *Controcanone*, a cura di Johnny L. Bertolio e *Fuori programma*, un volume pubblicato nel corso del 2023 a cura di Daniela Bini e Matteo Quinti. Testi che già nel titolo intendono sovvertire la prassi consolidata. Nel maggio del 2023, all’interno della Paolo Loffredo, ha esordito una nuova collana editoriale, che intende promuovere una riscoperta scientifica delle scritture femminili dimenticate. L’idea –spiega la curatrice Daniela De Liso– è nata proprio nell’ambito di un congresso internazionale sulla scrittura delle donne in Spagna, da sempre all’avanguardia in tal senso (De Liso, 2023: 7).

E la questione non riguarda più soltanto gli addetti ai lavori, docenti e ricercatori; ne sta arrivando un’eco attraverso le tante case editrici virtuose che, in Italia, da qualche anno a questa parte, hanno scelto di riportare in libreria autrici dimenticate o in ogni caso non più riedite, inserendole nel proprio catalogo³. L’interesse per le scrittrici e per il pensiero delle donne sta

³ Ne cito solo alcune a titolo d’esempio: Rina Edizioni e Le plurali, che pubblicano esclusivamente autrici. 13 Lab, Cliquot, Readerforblind, Edizioni Croce, Fve, 8tto edizioni, Tab edizioni, che all’interno del loro catalogo hanno scelto di inserire tanto autori che autrici significative e/o dimenticate. Alcune grandi case editrici hanno deciso di ripuntare su alcune in particolare: è il caso della Mondadori con Alba de Céspedes e, in parte, della Feltrinelli con Elsa de’ Giorgi e della Fazi con Fabrizia Ramondino. Da segnalare anche il progetto de La Tartaruga, che sta riportando in libreria il pensiero di Carla Lonzi.

uscendo dalle aule universitarie per radicarsi maggiormente tra i lettori e le lettrici comuni. È arrivato il momento di sfondare anche le mura dell'istruzione scolastica.

Da qualche anno a questa parte i vecchi programmi ministeriali sono stati sostituiti dalle Indicazioni nazionali, che lascerebbero ai docenti molta più libertà rispetto al passato, eppure permangono schemi gerarchici di autori imprescindibili e *ça va sans dire*, l'assenza di qualsivoglia autrice nelle programmazioni dei docenti. Non si è ancora entrati nell'ottica di una letteratura che aiuti i giovani e le giovani di oggi a orientarsi nel presente. Solo con la trasmissione di una più equa ripartizione tra autori e autrici, tra personaggi maschili e femminili che possano fungere da modello, si può costruire una società ispirata a una reale parità di genere, con tutto ciò che ne conseguirebbe...

Bisogna restituire alle scrittrici il valore che spetta loro.

La scommessa sta nel saper educare la mente, perché l'esercizio del pensiero è l'unica risorsa sicura che abbiamo. Il momento è particolarmente favorevole per costruire una memoria storica che aiuti le nuove generazioni a conoscere le tradizioni di pensiero e di azione delle donne (Chemello, 2015: 48).

Un'esigenza e una pratica possibile, raccomandata già alla fine degli anni Novanta da esperti del settore, era quella di un'"autoriforma gentile", grazie all'organizzazione per moduli della programmazione scolastica, tesa a garantire una libertà maggiore nella scelta dei contenuti, "la più idonea a recepire una parallela revisione del canone per cui agli autori di precetto si possono sostituire o affiancare altre esperienze di lettura e di conoscenza non meno stimolanti e formative".

Lo spazio delle donne –per citare un altro testo uscito di recente e divenuto un imprescindibile punto di partenza per gli studi di genere– deve, a mio avviso, allargarsi, estendersi, occupare lo spazio degli uomini, integrarsi e interagire costantemente con l'altro. Solo così potrà veramente essere considerato non uno spazio alternativo, marginale o invadente, ma per quello che è e deve essere: uno spazio altrettanto variegato, significativo, foriero di ulteriori sviluppi.

2. *FUORI CANONE*: IL PROGETTO

Che cos'è, dunque, *Fuori canone*? Il progetto didattico, in collaborazione con la Società Dante Alighieri (Comitato di Benevento), è nato dall'esigenza di ampliare gli orizzonti delle studentesse e degli studenti. È rivolto in particolar modo anche ai docenti, perché spesso mancano le informazioni necessarie per cambiare rotta. Se l'offerta editoriale non contempla antologie più equilibrate dal punto di vista degli autori e delle autrici, è necessario fornire gli strumenti necessari per cambiare lo status quo.

Come si svolge: si tratta di un webinar, costituito da tre incontri di circa un'ora ciascuno. Le scuole che intendono partecipare devono associarsi alla Società Dante Alighieri e iscriversi al percorso. Prima di ogni incontro l'organizzatrice invia materiale di sintesi e stralci delle opere che saranno approfondite durante la diretta.

La prima edizione, svoltasi nel corso dell'anno scolastico 2022/2023, ha presentato due autrici e un autore. La scelta di non trattare esclusivamente autrici l'ho già esplicitata nel primo paragrafo. Non bisogna creare la riserva indiana delle scrittrici, ma presentarle in un contesto più generale che renda giustizia dell'importanza delle loro opere non in quanto scritte da donne, o almeno non solo, ma in quanto rappresentanti del consesso letterario e artistico. Per ogni autrice/autore si focalizza l'attenzione su un aspetto specifico dell'opera, sul carattere molto spesso innovativo per scelte narrative o stilistiche. Si valorizza anche il carattere interdisciplinare dell'autore/autrice, così come l'aspetto propriamente educativo nei confronti delle nuove generazioni.

La prima edizione di *Fuori canone* è stata dedicata ad Anna Banti, Alba de Céspedes e Beppe Fenoglio (non ancora adeguatamente antologizzato e studiato a scuola, sebbene rispetto alle altre due stia andando verso una evidente canonizzazione). Mi limiterò, in questa sede, a illustrare il percorso riguardante le scrittrici.

Anna Banti (1895-1985) si è rivelata la più adatta a inaugurare il progetto. Immensa autrice della nostra letteratura, non ha trovato quell'attenzione che le sarebbe spettata e che forse

immaginava di ottenere tra i posteri. Scrittrice di romanzi, racconti, critiche d'arte, saggi, recensioni di libri e di film, orgogliosa della sua cultura e della sua stessa alterezza. Nata Lucia Lopresti, assunse il nome di una parente di famiglia elegante e misteriosa, che l'aveva affascinata fin da bambina. Raccontava di aver passato tutta la sua giovinezza in biblioteca per ottenere una preparazione intellettuale di grande rigore, lontano dalle passioni comuni. Condivideva con le sue eroine aspirazioni troppo alte per la mediocrità della vita reale. Il suo romanzo più noto è *Artemisia* (1947), ricostruzione della figura della poetessa seicentesca e insieme del primo manoscritto del romanzo, perduto durante i bombardamenti di Firenze. Ricordiamo tra gli altri, il racconto *Lavinia fuggita* (1951) e i romanzi *Allarme sul lago* (1954) *Le mosche d'oro* (1962), *Noi credevamo* (1967) oltre al suo ultimo romanzo, *Un grido lacerante* (1981), estremo grido di dolore di un'autrice ingiustamente dimenticata⁴.

Durante la prima lezione di *Fuori canone* sono stati messi in risalto gli aspetti salienti della vita della protagonista e i nuclei tematici della sua narrativa. L'analisi si è soffermata sul racconto *Le donne muoiono*, uno dei racconti dell'omonima raccolta, pubblicata per la prima volta nel 1951, che comprende *I porci*, *Conosco una famiglia...*, *Lavinia fuggita*, che i ragazzi e i docenti coinvolti hanno avuto modo di leggere prima dell'incontro. Assolutamente moderno e ricco di spunti di riflessione, il racconto ruota attorno ad alcuni temi particolarmente cari all'autrice: l'affermazione di una parità della mente e dello spirito e l'eccezionalità di alcune protagoniste femminili, oltre al ruolo della letteratura e dell'arte nel percorso formativo.

La vicenda è ambientata nel 2617, nell'immaginaria Valloria, sorta sulle rovine dell'antica Venezia. Un giovane manifesta all'improvviso i segni di una misteriosa malattia, che suggerisce

⁴ Attraverso la storia di Agnese Lanzi, Banti analizza la sua vita a partire dal primo vagito fino al presente, interroga la sua attività di scrittrice, ritrova i momenti salienti della sua vita di ragazza, fa i conti con la sua incapacità di vivere come gli altri e con la tentazione di lasciarsi morire, racconta il rimpianto di essersi dedicata alla letteratura a scapito della critica d'arte, indaga il rapporto con il maestro, Roberto Longhi, che era diventato suo marito e con cui aveva fondato nel 1950 la rivista *Paragone*.

l'esistenza di una vita precedente. Nel giro di poco tempo tutti i maschi risultano contagiati dal morbo, denominato seconda memoria. Le donne, al contrario, sono escluse dalla strana malattia. Ma la possibilità di vivere una vita sola, che in un primo momento sembra una condanna, si rivelerà un privilegio. Gli uomini perdono interesse per ogni aspetto della vita, consapevoli che prima o poi rinasceranno, mentre le donne iniziano ad assaporare ogni attimo della loro unica vita e per la prima volta sottratte ai loro doveri di mogli e madri, seguono finalmente in tutta libertà le proprie vocazioni: letterarie, artistiche, musicali. Fino a che un giorno Agnese Grasti, musicista e compositrice, si accorge di essere affetta dalla seconda memoria e dopo aver consegnato il diario con la sua confessione a una collega, decide di uccidersi.

Il racconto si presta a diverse interpretazioni, che sono state sviscerate in un confronto a più voci e ha il pregio di focalizzare l'attenzione sull'esclusione secolare delle donne dal sapere. Insieme al rapporto con le altre donne della narrativa bantiana: *Lavinia* di Lavinia fuggita, *Artemisia* dell'omonimo romanzo, Agnese Lanzi di *Un grido lacerante*, sono stati indicati degli spunti per i collegamenti interdisciplinari che ogni classe può scegliere di approfondire in altra sede: ad esempio con Christine de Pizan e la sua *Cité de dames* (1405), con Charlotte Perkins Gilman autrice delle utopie femministe *Herland* (1915) e *Moving the mountains* (1911), ma anche con un classico quale è *A room of One's Own* (1929). Opere che affrontano la creatività femminile, l'importanza dello spazio per sé, l'utopia di un mondo diverso e possibile.

L'altra autrice analizzata nel corso della prima edizione è stata Alba de Céspedes, scrittrice, poetessa, autrice di testi per il cinema e il teatro, radiocronista, giornalista e intellettuale impegnata. Nipote del primo presidente della repubblica cubana, assassinato nel 1874, figlia dell'ambasciatore cubano in Italia Carlos Manuel de Cespedes y Quesada –che sarà per pochi mesi del 1933 presidente della repubblica dell'Avana– e della romana Laura Bertini Alessandrini, nasce a Roma l'11 marzo 1911. Trascorre gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza tra Roma e Parigi e a soli quindici anni sposa il conte Giuseppe Antamoro,

da cui avrà nel 1928 il suo unico figlio, Franco, e dal quale si separerà poco dopo.

Poco più che ventenne pubblica il suo primo racconto sul “Giornale d’Italia” e inizia a collaborare a diverse testate: “Il Piccolo”, “Il Mattino”, “Il Messaggero”. L’anno seguente, nel 1935, dà alle stampe la sua prima raccolta di racconti brevi, *L’anima degli altri*.

Il suo primo romanzo, *Nessuno torna indietro*, osteggiato dal regime fascista, viene pubblicato nel 1938 da Mondadori. Tornata in Italia, dopo un breve periodo a Cuba, si distingue per l’impegno politico e intellettuale nell’Italia post 8 settembre 1943. Raggiunto il sud Italia, diventa conduttrice di “Italia Combatte” a Radio Bari, con lo pseudonimo di Clorinda. Nel settembre del ‘44 fonda e dirige la rivista letteraria “Mercurio. Mensile di politica, arte e scienza”. Dal 1948 collabora con il settimanale “Epoca” e nel 1949 pubblica *Dalla parte di lei*, uno dei suoi maggiori successi di pubblico. Alessandra, io narrante del romanzo, racconta la sua storia: l’infanzia e l’adolescenza, il rapporto con la madre e con il padre e più in generale il rapporto tra i sessi nell’Italia degli anni Trenta e Quaranta. La protagonista cresce sempre più consapevole della questione femminile ed è determinata a ottenere per le donne lo stesso rispetto tributato abitualmente agli uomini. Dalla parte di lei è stare dalla parte di tutte le donne che per secoli sono state costrette all’esclusione dalla vita attiva, relegate ai ruoli imposti da un mondo costruito dagli uomini per gli uomini.

Eravamo, mi pareva, una specie gentile e sfortunata. Attraverso mia madre, e la madre di lei, e le donne delle tragedie e dei romanzi, e quelle che s’affacciavano nel cortile come alle sbarre della prigione, e le altre che incontravo in istrada e che avevano occhi tristi e ventri enormi, sentivo pesare su di me una secolare infelicità una inconsolabile solitudine (De Céspedes 2021: 47).

Alba de Céspedes è un’autrice che si presta particolarmente all’aula scolastica, innanzitutto per lo stile narrativo fruibile e per gli elementi romanzeschi che la rendono accattivante per le studentesse e gli studenti, e poi perché permette di inserirla nel più ampio contesto della letteratura resistenziale, del rapporto

delle donne con la guerra e i movimenti pacifisti, del percorso di emancipazione femminile.

Dalla parte di lei è anche la storia dell'Italia fascista e della Resistenza civile. È la storia di un'emancipazione non solo individuale, ma collettiva. Per questo è il libro che è parso più idoneo alle classi quinte coinvolte nel progetto. È un modo per affrontare in un percorso parallelo altre discipline, come la storia e l'educazione civica, attraverso alcune tematiche essenziali: l'Italia del Fascismo, la parità di genere, i valori costituzionali, in preparazione del colloquio orale dell'Esame di Stato.

Alcuni stralci dell'opera sono stati assegnati prima dell'incontro, altri sono stati letti durante la diretta, insieme all'ascolto della voce di Clorinda a Radio Bari. Sono state date ulteriori notizie sulla vita e sull'opera, privilegiando *Quaderno Proibito* del 1952 e *Il rimorso* del 1963, ma soprattutto *Chansons des filles de mai*, le poesie nate nel contesto del maggio francese.

Alla fine del percorso sono stati rilevati alcuni comportamenti, che mi sembra interessante condividere. Intanto sono pervenuti degli elaborati sul percorso affrontato, eseguiti su impulso spontaneo degli studenti: qualche breve testo argomentativo, una poesia, tre disegni. L'esito più curioso ha riguardato il comportamento degli studenti e delle studentesse in sede d'esame. Se qualcuno ha scelto orgogliosamente di parlare delle autrici fuori canone, altri hanno addirittura temuto che parlarne potesse influenzare negativamente la votazione finale e hanno optato per gli autori più canonici della letteratura italiana.

3. PROGETTI PER IL FUTURO

Diventa ancora più urgente, allora, pensare al futuro del progetto. La prima edizione è stata anche un laboratorio per organizzare la seconda e iniziare a immaginare la terza. Risulta fondamentale inculcare nelle nuove generazioni l'importanza di un pensiero libero, che nel rispetto di alcuni autori canonici, accolga gli autori e in special modo le autrici che per motivi politici, sociali, culturali non hanno trovato un posto stabile all'interno della storia letteraria, ma che si dimostrano ancora oggi particolarmente importanti, da più punti di vista. I testi delle autrici e degli autori fuori canone non solo servono a sfruttare le

competenze acquisite dal punto di vista più strettamente didattico, cogliendo il valore delle opere, ma devono anche stimolare il senso critico e la capacità di seminare per far crescere una nuova società, più equa ed equilibrata.

Permane la struttura dei tre incontri online. Aniché leggere stralci dai tre autori si è optato per un'autrice guida, di cui si leggerà l'intero libro e altri due autori, legati per motivi diversi alla scrittrice. Si è pensato di inserire un incontro finale in cui le scuole partecipanti possano presentare un elaborato, un manufatto artistico, un'esibizione musicale, un disegno, in base all'indirizzo di provenienza, dal momento che nella prima edizione si è dimostrata quasi un'esigenza, sorta spontaneamente tra gli studenti e le studentesse.

La scelta è ricaduta su Elsa de' Giorgi. Nota attrice del cinema degli anni Trenta, poi passata al teatro e alla scrittura saggistica e narrativa, conosciuta più per la relazione con Italo Calvino tra il '55 e il '58, che per i meriti letterari, eppure autrice di massimo valore.

Con *I coetanei* (1955) vinse il Premio Viareggio per un'opera sull'Armistizio dell'8 settembre nel 1960. Prefato da Gaetano Salvemini, è un libro originalissimo, un misto tra romanzo autobiografico, *memoir*, saggio. De' Giorgi riesce a raccontare come nessun altro la generazione di intellettuali, artisti, attori, scrittori che hanno agito negli anni dalla dichiarazione di guerra al suicidio di Cesare Pavese nel 1950. Attorno alla protagonista si muove una folla di personaggi illustri: Carlo Levi, Anna Magnani, Trilussa, Pietro Nenni. Il racconto del mondo del cinema e del teatro di fronte agli orrori della guerra si intreccia al racconto in presa diretta di Sandrino Contini Bonacossi, che diventerà suo marito, partigiano sulle colline di Volterra.

All'inizio del percorso le scuole iscritte si impegneranno a leggere il romanzo di Elsa de' Giorgi, *I coetanei*, che sarà approfondito nel primo incontro online insieme a *Storia di una donna bella*, la sua autobiografia romanzata.

Gli autori che affiancheranno de' Giorgi sono legati a lei per una certa affinità di temi affrontati e per una serie di rimandi presenti nell'attività letteraria e nella vita della scrittrice: Giovanni Comisso e Carlo Cassola.

Dei due autori saranno letti alcuni stralci, rispettivamente da *Gioventù che muore* (1949) e *La ragazza di Bube* (1960). Prima di ogni incontro saranno inviati gli stralci e gli eventuali spunti di riflessione da parte dell'organizzatrice.

Oltre a quello ovvio con la storia, saranno suggeriti altri collegamenti interdisciplinari: musica, cinema, materie grafiche, educazione civica.

La terza edizione probabilmente non sarà rivolta solo alle classi quinte, ma anche a quelle del primo e del secondo biennio. Si concentrerà su alcune tematiche di cui si sente una certa urgenza come ad esempio la violenza di genere che potrà essere affrontata attraverso alcune opere di Sibilla Aleramo (*Una donna*, 1906), Annie Vivanti (*Vae Victis*, 1917), Anna Banti (*Artemisia*, 1947). La strada è ancora sterrata, ma bisogna contribuire tutti, docenti, studenti, operatori culturali, lettori, a costruirne una nuova e più resistente, per arrivare all'unico obiettivo possibile: il ripensamento del canone e dell'istruzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AIE. ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI (2010). *Codice di autoregolamentazione polite. Pari opportunità nei libri di testo*. Recuperato da <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>
- ARSLAN, Antonia (2013). *Dame, galline e regine. La scrittura femminile italiana fra '800 e '900*. Milano: Guerini e Associati.
- BERTOLIO, Johnny L. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini ad oggi*. Torino: Loescher.
- BIEMMI, Irene (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BINI/QUINTO, Daniela/Matteo (2023). *Fuori programma. Scrittrici italiane dal Novecento a oggi*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- BROGI, Daniela (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- CERRATO, Daniele (2017). *Escritoras italianas fuera del canon* [PDF]. Sevilla: Benilde.

- CHEMELLO, Adriana (2015). "Oltre il recinto". In Anna Maria Crispino (eds.), *Oltre canone: generi, genealogie, tradizioni* (pp. 34-50). Guidonia (RM): Iacobelli Editore.
- CIOPPONI, Nadia (2006). *Parola di donne. Otto secoli di letteratura italiana al femminile*. San Giuliano Milanese (MI): Edizioni clandestine.
- COLONNA, Mariacristina e COSTA, Laura (2021). *Le voci delle donne. La scrittura femminile nel Novecento*. Torino: Paravia.
- CRISPINO, Anna Maria (2015). *Oltre canone: generi, genealogie, tradizioni*. Guidonia (RM): Iacobelli Editore.
- DE CÉSPEDES, Alba (2021). *Dalla parte di lei*. Torino: Einaudi Scuola.
- DE LISO, Daniela (2023). *Le autrici della letteratura italiana: Per una storia dal XIII al XXI secolo*. Napoli: Paolo Loffredo.
- FERRONI, Giulio (2000). *Storia della letteratura italiana*. Milano: Mondadori.
- GAZZETTA UFFICIALE. SUPPLEMENTO ORDINARIO N. 60 (2012). *Direttiva 16 gennaio 2012. Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4)*. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2012/03/30/76/so/60/s/g/pdf>
- ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA (2010) *Istituti tecnici. Linee Guida per il passaggio al Nuovo ordinamento*. Recuperato da https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDI C/ LINEE GUIDA TECNICI .pdf
- ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA (2010). *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*. Recuperato da https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf

- JACOMUZZI, Vincenzo; JACOMUZZI, Giovanni e PAGLIERO, Giorgio (2022). *Incontri e voci. Guida alla lettura felice, voll. I-III*. Brescia: SEI.
- MORANDINI, Giuliana (1997). *La voce che è in lei*. Milano: Bompiani.
- ROCCHETTI, Alessia e SAPEGNO, Maria Serena (2007), *Dentro/Fuori, Sopra/Sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*. Ravenna: Longo Editore.
- RUSS, Joanna (2021), *Vietato scrivere*, trad. it. Dafne Calgaro/Chiara Reali. Milano: Enciclopedia delle donne.
- SANGUINETI, Federico (2022). *Per una nuova storia letteraria*. Ancona: Argolibri.
- SANTORO, Anna (1997). *Il Novecento. Antologia di scrittrici italiane del primo Novecento*. Roma: Bulzoni.
- SAPEGNO, Maria Serena (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci Editore.
- SCARPARO, Angela (2014). *Romanzi del cambiamento. Scrittrici dal 1950 al 1980*. Roma: Avagliano Editore.
- SCOGNAMIGLIO/MISSCONOSCIUTE, Silvia (2023). *L'esile penna: Fabrizia Ramondino*. Bari: LiberAria.
- TODESCO, Serena (2017). *Tracce a margine. Scritture a firma femminile nella narrativa storica siciliana contemporanea*. Gioiosa Marea (Me): Pungitopo.
- VERDILE, Nadia (2009). *Letteratura, sostantivo femminile. Scrittrici del XX secolo "rapite" dalle Storie della letteratura italiana*. Roma: Cosmografica.

CRONACHE DI DONNE (IN)VISIBILI:
FILOLOGIA E *QUERELLE DES FEMMES* NEGLI
STUDI ITALIANISTICI

CHRONICLES OF (IN)VISIBLE WOMEN:
PHILOLOGY AND ‘THE WOMEN QUESTION’ IN
ITALIAN STUDIES

José GARCÍA FERNÁNDEZ¹
Universidad de Oviedo

Riassunto

Incentrato sullo studio filologico dell’italianità femminile, questo saggio presenta un progetto di innovazione didattica basato sulla creazione e sullo sviluppo di iniziative e risorse orientate alla promozione della parità di genere nell’aula universitaria di Storia della lingua italiana. In linea con gli obiettivi dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, si propone la mascolinità egemonica come asse centrale a partire dal quale riflettere sulla precarietà delle donne, sull’emarginazione delle intellettuali italiane e sulla loro conseguente invisibilità.

Parole chiave: parità di genere, innovazione didattica, filologia, pedagogia, storia della lingua italiana.

Abstract

Focused on the philological study of feminine Italian identity, this essay presents a pedagogical innovation project based on the creation and development of initiatives and resources aimed at promoting gender equality in the History of the Italian Language university classroom. Following the goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, hegemonic masculinity is proposed as

¹ Basato su un progetto di innovazione didattica (exp. 145577) del “Programa de Promoción y Apoyo a la Innovación Docente de la Universidad de Oviedo (2022/2023)”, il presente contributo si è anche sviluppato all’interno del “Plan Estatal 2017-2020 Generación de Conocimiento” (PID2019-104004GB-I00).

the central axis from which to reflect upon the precarity of women, the marginalization of Italian female intellectuals, and their subsequent invisibility.

Keywords: gender equality, educational innovation, philology, pedagogy, history of the Italian language.

1. INTRODUZIONE

L'arrivo del nuovo millennio non solo rappresenta l'inizio di una nuova epoca per l'intera società internazionale, ma anche uno straordinario passo avanti per il panorama culturale e linguistico italico. Consapevoli delle proprie capacità intellettuali e del proprio talento, le donne hanno cominciato a farsi spazio nel mondo accademico italiano. L'emergere delle donne nel campo letterario e sulla scena pubblica si è fatto particolarmente evidente negli anni recenti. Negli ultimi tre decenni si sono infatti verificate una serie di trasformazioni culturali di enorme portata, le quali hanno rivelato i disagi vissuti dalle donne nel corso della storia. Tuttavia, oltre alle odierne scrittrici italiane, ci sono pure antiche autrici transalpine le cui esperienze personali e i cui contributi scientifici si sono dimostrati basilari per gli annali dell'Italia.

Attenti alle singolarità culturali di questo scenario sociale ed etnografico, e mettendo in risalto il ruolo delle letterate italiane nell'insegnamento dell'Italiano come Lingua Straniera (ITALS), questo saggio presenta la metodologia e i risultati pedagogici di un progetto di innovazione didattica (exp. 145577) destinato a promuovere l'inclusione di genere e a creare materiali incentrati sullo studio dell'italianità femminile. Dal titolo *¿Quién lleva los pantalones? Con(s)cienza femenina y pedagogía igualitaria en el aula universitaria de Historia de la Lengua italiana*, il progetto è ideato in linea con il *target 4.3 degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (vale a dire, l'importanza di garantire la parità di accesso per uomini

e donne a un'istruzione superiore di qualità, compresa anche l'istruzione universitaria)².

In particolare, il progetto di innovazione didattica ha lo scopo principale di fornire uno spazio di riflessione e di espressione agli studenti per ripensare al ruolo linguistico e culturale esercitato dalle donne italiane nella conformazione identitaria del Belpaese (cf. Bertilotti, 2020). Pur consci delle complessità inerenti alla pedagogia di genere nel contesto italico (Leonelli, 2011: 1-15) e lungi dall'evitare argomenti socialmente controversi, il progetto si presenta come uno strumento di supporto al processo di insegnamento-apprendimento degli alunni interessati allo studio della storia linguistica italiana. Si ritiene quindi capitale proporre strategie docenti e attività didattiche volte a gestire e a facilitare l'insegnamento della linguistica e cultura italiane. Queste risorse pedagogiche porteranno risultati molto positivi in termini di parità, ma bisogna comunque basare le procedure didattiche sulle principali teorie e tecniche dell'insegnamento dell'italiano (Bartolotta *et al.*, 2010; Balboni, 2014; Caon e Spaliviero, 2015; Diadori, 2015; Bertocchi, Ravizza e Rovida, 2016; Andreoni, 2017; Corbi *et al.*, 2017).

Il progetto è caratterizzato da un approccio marcatamente innovativo nell'analizzare l'identità linguistico-culturale italiana, esaminandola da una prospettiva critica con cui si cerca di favorire un'istruzione inclusiva, equa e di qualità. Il docente si focalizzerà sul progressivo miglioramento dell'attività didattica di Storia della lingua italiana, materia in cui è del tutto necessario spiegare l'evoluzione diacronica dell'italiano attraverso testi scritti da donne (cf. Sánchez-Reyes Peñarmaría, 2005: 63-86). Di conseguenza, occorre utilizzare estratti cronologicamente diversi, la cui analisi filologica da parte degli studenti metterà in luce il ruolo essenziale svolto dalle donne nel panorama intellettuale italico.

² Si ricordi che “[p]roviding quality education for all is fundamental to creating a peaceful and prosperous world. Education gives people the knowledge and skills they need to stay healthy, get jobs and foster tolerance”. In merito a questo punto, si veda: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> [Fecha de consulta: 13/08/2023].

2. METODOLOGIA DOCENTE

Il progetto di innovazione didattica è rivolto agli studenti del corso di laurea in Lingue e Letterature Moderne dell'Università di Oviedo; nello specifico, agli studenti di “Storia della lingua italiana nei suoi testi” (codice del corso: GLEMOL01-4-013). A livello metodologico, il progetto si basa sull'analisi linguistico-culturale e sull'esame filologico dei seguenti testi: *Dialogo della divina provvidenza*, di Caterina da Siena (2007 [1378]); *Il merito delle donne*, di Moderata Fonte (1988 [1600]); e, infine, *Misteri del chiostro napoletano*, di Enrichetta Caracciolo (1986 [1864]). Scritti da donne italiane la cui preziosa produzione letteraria contribuì in maniera determinante al progresso della società del momento, questi testi appartengono ai tre principali periodi della lingua e della cultura italiana: il contesto medievale-umanistico, l'epoca rinascimentale e il processo di unificazione italiana (cioè il Risorgimento).

Tuttavia, accostarsi a opere diacroniche scritte da donne da una prospettiva linguistica di tipo egualitario è però un'attività veramente complicata se non si dispone degli strumenti e delle risorse pedagogiche con cui affrontare questa sfida didattica con successo. L'insegnante deve infatti guidare gli studenti su come realizzare l'analisi filologica dei testi summenzionati: ecco perché, per svolgere efficacemente questo compito, il docente ha bisogno di fornire agli allievi la bibliografia essenziale incentrata proprio sull'italianità femminile in chiave diacronica (cf. Plebani, 2001, 2019; Librandi, 2003: 319-335; Sanson, 2007, 2011; Fresu, 2008: 86-111, 2011: 93-132, 2015: 105-152, 2019: 369-383).

Comunque, i discenti devono pure essere informati che l'uso di queste fonti primarie va anche integrato con la consultazione di manuali linguistici di base sull'evoluzione storica dell'italiano (Tekavcic, 1980; Marazzini, 2002; Patota, 2002, 2007; Serianni, 2002; Gargano, 2016; Lubello, 2016; Migliorini, 2019; Frosini, 2020). In ogni caso, al fine di accertare in che misura gli alunni assimilano i contenuti del progetto ed essi vengono gradualmente integrati nel loro processo di insegnamento-apprendimento, occorre stabilire un piano di azione, cioè un programma specifico di lavoro:

PIANIFICAZIONE DIDATTICA			
Compito da svolgere	Responsabile	Cronologia	Implementazione didattica
Presentare il progetto di innovazione didattica	Docente	1 settimana	Spiegare in cosa consiste il progetto di innovazione didattica
Analizzare la situazione e l'evoluzione della lingua italiana nel Trecento	Docente	2 settimane	Creare presentazioni e utilizzare materiali multimediali su Dante, Petrarca e Boccaccio
Conoscere i pilastri della lingua italiana da un punto di vista femminile	Allievi	2 settimane	Discutere le particolarità linguistiche del <i>Dialogo della divina provvidenza</i> di Caterina da Siena
Presentare le singolarità linguistiche italiane del Quattro e Cinquecento	Allievi	2 settimane	Progettare presentazioni teoriche e pratiche in classe (<i>flipped classroom</i>)
Determinare l'importanza del Cinquecento per la linguistica italiana	Docente / Allievi	2 settimane	Presentare in modo collaborativo le specificità del Cinquecento italiano, tenendo conto dell'italianità femminile
Scoprire il rilievo delle intellettuali italiane appartenenti al XVI sec.	Docente / Allievi	2 settimane	Comprendere la rilevanza linguistica del Cinquecento italiano e riflettere collettivamente su concezioni di genere attraverso l'esame filologico de <i>Il merito delle donne</i>
Interpretare fonti bibliografiche e raccogliere dati sul panorama linguistico italico tra il XVII e il XIX sec.	Allievi	2 settimane	Compilare bibliografia e redigere una breve tesina sulle varietà linguistiche del dominio italo-romanzo prima dell'unificazione italiana
Individuare le	Allievi	2 settimane	Estrarre le

idiosincrasie linguistiche dell'italiano prima e in seguito all'Unità d'Italia			caratteristiche distintive dell'italiano ottocentesco attraverso l'analisi linguistica di <i>Misteri del chiostro napoletano</i>
Osservare criticamente e analizzare insieme le tesine redatte da ogni singolo studente	Docente / Allievi	2 settimane	Discutere i concetti e le nozioni teoriche più complesse e difficili da imparare da soli (<i>knowledge management</i>)
Effettuare una valutazione diagnostica e conclusiva sui progressi degli studenti partecipanti al progetto di innovazione didattica	Docente	Durante l'intero progetto	Conoscere a fondo gli studenti e guidarli su base individuale per adottare – se necessario – misure correttive e cercare in modo proattivo un tutoraggio personalizzato

In virtù di tali dati, il docente dovrebbe anche basare il piano di azione del progetto di innovazione didattica sulle seguenti tecniche procedurali e tendenze innovative nell'ambito della pedagogia egualitaria nella classe di "Storia della lingua italiana nei suoi testi":

- **Programmazione docente:** occorre non solo spiegare agli studenti il proposito principale del progetto di innovazione didattica, ma anche determinare in che misura il raggiungimento degli obiettivi pedagogici prefissati influisce sui contenuti, sulle attività di classe e sulla valutazione finale del corso (valutazione sommativa continua). Delle sei unità del programma³, la seconda si dovrebbe dedicare all'analisi delle particolarità linguistiche italiane del Trecento e al commento filologico del *Dialogo*

³ Eccole: 1) dal latino all'italiano; 2) le origini della lingua italiana; 3) l'italiano dal Duecento al Cinquecento; 4) il vocalismo italiano; 5) il consonantismo italiano; e 6) dal Seicento all'Ottocento: l'italiano e la nascita dell'Italia contemporanea.

della divina provvidenza di Caterina da Siena. D'altra parte, concentrandoci inoltre sull'importanza del XVI secolo per la costituzione di un canone linguistico e letterario in ambito italiano, è necessario focalizzare le esercitazioni didattiche dell'unità 3 sull'esame lessicale e grammaticale de *Il merito delle donne* di Moderata Fonte. Infine, sulla base delle peculiarità e delle caratteristiche linguistiche dell'italiano pre e postunitario, nell'unità 6 bisogna studiare in modo dettagliato il volume *Misteri del chiostro napoletano* di Enrichetta Caracciolo.

- **Sessioni espositive:** il docente dovrebbe innanzitutto favorire la partecipazione dei discenti in classe attraverso lo svolgimento di vari compiti (visione di materiale multimediale, esposizione in classe delle singolarità linguistiche italiane dal Trecento fino all'Ottocento, osservazione critica e congiunta di testi analizzati individualmente da ogni singolo studente, ecc.). Il professore dovrà comunque presentare agli alunni in modo collaborativo le specificità storiche e culturali dell'italianità femminile (creazione di contenuti), avvalendosi sia di strumenti tecnologici (video e creazione di slides al computer) che di una bibliografia specializzata (si vedano i riferimenti bibliografici elencati all'inizio di questa sezione).
- **Stile di insegnamento proattivo:** l'insegnante è costretto a cercare meccanismi didattici collaborativi per migliorare le competenze, le abilità e le capacità dei discenti. Oltre a suggerire letture e volumi di approfondimento, il docente ha bisogno di spiegare i contenuti linguistici in classe in maniera riflessiva e analitica, focalizzandosi anzitutto sulla componente pratica piuttosto che su quella teorica.
- **Sessioni pratiche:** il professore dovrebbe stimolare lo scambio di opinioni e di idee da parte degli studenti con l'obiettivo principale di avanzare nella costruzione di nuove conoscenze (lavoro collaborativo). Occorre però

studiare, discutere e riflettere in classe su concetti teorici e astratti non sempre facili da imparare autonomamente (abiezione, eteronormatività, dominanza sociale, ecc.). In un ambiente di stimolazione intellettuale e valorizzazione dei contributi personali degli alunni, la finalità prioritaria dell'insegnante sarà quella di gestire le competenze gruppali degli alunni in modo tale che i discenti migliorino le proprie abilità intellettive ed esse si rivelino utili per l'apprendimento individuale (intelligenza collettiva).

- **Sessioni di attenzione individualizzata:** è fondamentale prevedere uno spazio in cui gli studenti possano sollevare i loro dubbi al docente (formazione personalizzata). Questo approccio permette di non perdere di vista la valutazione diagnostica degli alunni (valutazione basata su evidenze). Grazie a queste sessioni, è possibile determinare il grado di apprendimento dei discenti al fine di intraprendere – se necessario – azioni correttive o preventive. Tuttavia, è pure indispensabile lo svolgimento di un tutoraggio proattivo, vale a dire, di una metodologia in cui l'insegnante cerca di anticipare la richiesta di informazioni da parte degli allievi. Da questa prospettiva, diventa decisamente essenziale fare un monitoraggio personalizzato degli studenti, adattando i contenuti didattici e le strategie docenti secondo le capacità, le esigenze e gli interessi specifici di ogni singolo discente.
- **Redazione di un lavoro scritto finale:** gli studenti devono presentare una breve tesina (massimo di 15 pagine) in cui dimostreranno tutte le competenze acquisite e i risultati finali dell'apprendimento. La consegna di questo compito è infatti obbligatoria e rappresenta il 10% del voto finale del corso. Come ci si aspetterebbe da un'attività di questo tipo, la percentuale di successo sarà più o meno alta a seconda dello studente. Le correzioni dei lavori scritti consentono però di fare un'analisi pedagogica e una raccolta di dati rilevanti sui risultati raggiunti grazie all'implementazione del progetto di innovazione didattica. Comunque, la correzione individualizzata delle tesine

anche inciderà su un processo di miglioramento continuo dei discenti e offrirà loro la possibilità di iniziare una strada di costante crescita personale (pianificazione di azioni e potenziamento delle proprie abilità).

3. RISULTATI PEDAGOGICO-DIDATTICI

Il progetto di innovazione didattica mira a dinamizzare il processo di insegnamento-apprendimento all'interno di una specifica linea d'azione: l'attenzione all'uguaglianza e alla diversità nell'educazione superiore e nella formazione delle future generazioni. A questo riguardo, si noti come la promozione della parità di genere sia uno strumento efficace per il dibattito critico e per la costruzione di nuove conoscenze e competenze in classe: si dà così impulso ad approcci didattici e a principi etici moderni e inclusivi, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile⁴. In realtà, il piano della metodologia di monitoraggio e valutazione del progetto (si consulti il paragrafo 2) permette di verificare il progressivo grado di assimilazione dei contenuti fuori e dentro l'aula.

I testi analizzati filologicamente nel corso "Storia della lingua italiana nei suoi testi" (ossia *Dialogo della divina provvidenza*, *Il merito delle donne* e *Misteri del chiostro napoletano*) servono a capire fino a che punto i discenti riescono a interiorizzare le singolarità linguistiche italiane in chiave diacronica. Il docente potrebbe però riscontrare le seguenti difficoltà di apprendimento da parte dei discenti:

- Non individuare chiaramente i principali fenomeni del vocalismo italiano (anafonesi, dittongamento toscano...);
- Non essere in grado di identificare con rigore i mutamenti fonetici più significativi del consonantismo italiano (tra cui, l'assimilazione consonantica, le palatalizzazioni, ecc.);

⁴ Si legga: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> [Fecha de consulta: 18/08/2023].

- Identificare in modo sbagliato i fenomeni linguistici basati sull'aggiunta di un fonema (protesi, epitesi, epentesi);
- Individuare in maniera erronea i fenomeni linguistici basati sulla perdita di fonemi (afèresi, sincope, apocope);
- Associare i fenomeni linguistici basati sull'addizione di un fonema a fenomeni in cui si verifica una riduzione fonetica;
- Scambiare fenomeni linguistici basati sulla perdita fonetica con fenomeni in cui si verifica l'aggiunta di un fonema;
- Non riconoscere il raddoppiamento o rafforzamento fonosintattico come fenomeno chiave della lingua italiana.

In questi casi il docente dovrebbe adottare misure di supporto per rendere le nozioni linguistiche più accessibili agli studenti (semplificazione di contenuti iperspecialistici ed elaborazione di una sintesi concettuale chiara e concisa della configurazione linguistica italiana pre-unitaria). Comunque, oltre a conoscere fenomeni linguistici e aspetti grammatico-testuali di grande importanza per l'esame diacronico e approfondito dell'italiano, gli alunni partecipanti al progetto di innovazione didattica dovrebbero anche essere capaci di:

- Riflettere criticamente su come sradicare comportamenti sessisti e maschilisti, ragionare su come affrontare la violenza di genere e garantire l'effettiva uguaglianza tra uomini e donne nel contesto culturale ispanico e italiano (rimozione dell'androcentrismo escludente).
- Conoscere le circostanze vitali e le inquietudini personali di alcune delle più illustri scrittrici italiane (Caterina da Siena, Moderata Fonte ed Enrichetta Caracciolo) attraverso lo studio dettagliato della loro produzione artistica e professionale. Da questo punto di vista, diventa infatti fondamentale l'inclusione nell'aula universitaria di Storia

della lingua italiana di contenuti didattici incentrati sul valore linguistico e culturale della femminilità italiana.

- Verificare come gli stereotipi e i tratti culturali tipicamente italiani non sempre corrispondano alla realtà dei fatti (prospettiva decostruttivista). Nel rispetto delle esigenze specifiche del terzo millennio, è pure essenziale dare visibilità alle principali donne della storia italiana, i cui contributi sono imprescindibili per capire appieno – e con rigore – il patrimonio culturale italo.
- Stabilire una netta divisione tra mascolinità/femminilità, tra uomo/donna, nell'ambito culturale italiano, mettendo così in evidenza le conseguenze sociali del mantenimento e della trasmissione di stereotipi di genere rigidi, limitanti e tradizionali (assimilazione progressiva dell'uguaglianza e parità di genere).
- Confrontare i cliché della femminilità repressiva italica con i cliché legati alla mascolinità italiana egemonica, il che consentirà di individuare a livello testuale l'archetipo dell'uomo e della donna ideali in Italia.
- Determinare il valore sociale e la vera natura del collettivo femminile dentro e fuori i confini italiani, distinguendo i diritti e i doveri delle donne all'interno della comunità sociale di appartenenza (identificazione della sorellanza come strumento di solidarietà tra donne).

4. CONCLUSIONI

Il progetto di innovazione didattica permette agli studenti di conoscere le singolarità linguistiche, sociali e antropologiche della millenaria cultura italica. Analizzando la visione del mondo delle donne italiane (*Weltanschauung*) e favorendo la totale e assoluta decostruzione della mascolinità patriarcale, si promuove non solo un apprendimento basato sull'uguaglianza, ma anche sullo sviluppo delle capacità di ragionamento (evitando la mera

memorizzazione dei dati, viene dunque promosso un modello di insegnamento in cui gli allievi possono contestualizzare e argomentare i propri punti di vista da una posizione critica).

L'adeguata pianificazione e la graduale implementazione del progetto di innovazione didattica sono due aspetti basilari per raggiungere con successo gli obiettivi formativi prefissati. Prendendo quindi in considerazione la metodologia docente e i risultati pedagogico-didattici elencati nei paragrafi precedenti (si vedano le sezioni 2-3), è decisamente fattibile sostenere la diversità culturale e nel contempo valorizzare il contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Agenda 2030). Il progetto si rivela anche fondamentale per eliminare in modo efficace le disparità esistenti tra donne e uomini nell'istruzione universitaria ed è finalizzato a garantire l'effettiva uguaglianza di genere nelle istituzioni di insegnamento superiore.

Creando un ambiente di lavoro inclusivo e rispettoso tra gli studenti universitari di Italianistica, il progetto di innovazione didattica serve a stimolare in modo intensivo l'apprendimento autonomo e la formazione continua da parte dei discenti (il che porterà notevoli benefici nel grado di superamento del corso). Si può pertanto concludere come sia essenziale rinnovare le pratiche educative nell'aula di Storia della lingua italiana in accordo con i valori di equità e di dignità del XXI sec. Per questo motivo, la promozione della parità tra i sessi è un fattore chiave se si vuole rafforzare positivamente la libertà e l'autonomia delle donne.

Facendo appello all'inclusività, il progetto consente di creare contenuti e di sviluppare materiali didattici con cui promuovere l'uguaglianza e il rispetto alla diversità. Solo così è possibile inserire le donne nel canone accademico, dando loro voce e spazio da un approccio filologico-pedagogico. Utilizzando testi umanistici, rinascimentali e ottocenteschi scritti da donne, il progetto mira a spiegare l'evoluzione storica della lingua italiana da un prisma paritario e a evidenziare il ruolo decisivo assunto dalle donne nella costruzione linguistica e identitaria dell'Italia.

Nell'ambito della linguistica italiana, di impostazione molto tradizionalistica, occorre avvicinare gli studenti ai contributi culturali e linguistici delle scrittrici italiane dalle origini dell'italiano ai giorni nostri. In altre parole, bisogna costruire materiali didattici e impartire contenuti teorici incentrati sulla

produzione artistica, linguistica e culturale delle intellettuali italiane. Ecco perché si devono utilizzare in classe testi diacronici, contributi scientifici, nonché fonti documentarie relative all'italianità femminile, tenuto conto del fatto che tali risorse bibliografiche sono strumenti pedagogico-educativi sostanziali e chiave nel processo di insegnamento-apprendimento dell'Italiano come Lingua Straniera (ITALS).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGENZIA PER LA COESIONE TERRITORIALE (2014). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Recuperato da: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> [Fecha de consulta: 18/08/2023].
- ANDREONI, Annalisa (2017). *Ama l'italiano. Segreti e meraviglie della lingua più bella*. Milano: Piemme.
- BALBONI, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/Bonacci.
- BARTOLOTTA, Salvatore *et al.* (2010). *Introducción a la didáctica del italiano*. Sevilla: Arcibel.
- BERTIOTTI, Teresa (ed.) (2020). *Women's History at the Cutting Edge. An Italian Perspective*. Roma: Viella.
- BERTOCCHI, Daniela; RAVIZZA, Gabriella e ROVIDA, Letizia (2016). *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*. Napoli: Edises.
- CAON, Fabio e SPALIVIERO, Camilla (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale. Intersezioni*. Torino: Loescher/Bonacci.
- CARACCILO, Enrichetta (1986 [1864]). *Misteri del chiostro napoletano* (nota critica di M. R. Cutrufelli). Firenze: Giunti Editore.
- CORBI, Enricomaria *et al.* (eds.) (2017). *La pedagogía del Mediterráneo. Itinerarios, modelos y experiencias entre Italia y España*. Sevilla: AFOE.
- DA SIENA, Caterina (2007) [1378]. *Dialogo della divina provvidenza* (versione in italiano corrente di M. A. Raschini). Milano: San Paolo.
- DIADORI, Pierangela (a cura di) (2015). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier.

- FORTE, Moderata (1988 [1600]). *Il merito delle donne. Ove chiaramente si scuopre quanto siano elle degne e più perfette degli uomini* (a cura di A. Chemello). Mirano-Venezia: Eidos.
- FRESU, Rita (2008). “Il gender nella storia linguistica italiana (1988-2008)”. *Bollettino di Italianistica*, V(1), pp. 86-111.
- FRESU, Rita (2011). “La rappresentazione della donna attraverso la lingua degli scritti di S. Caterina da Siena e il problema del gender nei testi antichi”. In D. Giunta (a cura di), *La donna negli scritti cateriniani. Dagli stereotipi del tempo all’infaticabile cura della vita* (pp. 93-132). Firenze: Edizioni Nerbini.
- FRESU, Rita (2015). “Educazione linguistica e livelli di scrittura femminile tra XV e XVI secolo. Le lettere di Giulia Farnese e di Adriana Mila Orsini”. In F. Pierno e G. Polimeni (a cura di), *La pratica e la grammatica. Problemi, modelli, percorsi di formazione linguistica tra Duecento e Cinquecento* (pp. 105-152). Paris: Classiques Garnier.
- FRESU, Rita (2019). “Le scritture femminili nella storia linguistica italiana. Orientamenti teorici, modelli formali, casi paradigmatici”. *Mélanges de l’École française de Rome. Moyen Âge*, 131(2), pp. 369-383.
- FROSINI, Giovanna (dir.) (2020). *Storia dell’italiano. La lingua, i testi*. Roma: Salerno Editrice.
- GARGANO, Trifone (2016). *Geo-storia della lingua italiana. Questioni, testi, didattica*. Bari: Progedit Editore.
- LEONELLI, Silvia (2011). “La Pedagogia di genere in Italia: dall’uguaglianza alla complessificazione”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), pp. 1-15.
- LIBRANDI, Rita (2003). “Una storia di genere nelle scritture delle mistiche. Connessioni e giunture metaforiche”. In G. Alfieri (a cura di), *Storia della lingua e storia. Atti del II Convegno ASLI* (pp. 319-335). Firenze: Franco Cesati Editore.
- LUBELLO, Sergio (ed.) (2016). *Manuale di linguistica italiana*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- MARAZZINI, Claudio (2002). *La lingua italiana. Profilo storico*. Bologna: Il Mulino.
- MIGLIORINI, Bruno (2019). *Storia della lingua italiana*. (introduzione di G. Ghinassi e postfazione di M. Fanfani). Firenze/Milano: Bompiani.

- PATOTA, Giuseppe (2002). *Lineamenti di grammatica storica dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- PATOTA, Giuseppe (2007). *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano* (con esercizi di G. Lauti). Bologna: Il Mulino.
- PLEBANI, Tiziana (2001). *Il "genere" dei libri. Storie e rappresentazioni della lettura al femminile e al maschile tra Medioevo ed età moderna*. Milano: FrancoAngeli.
- PLEBANI, Tiziana (2019). *Le scritture delle donne in Europa. Pratiche quotidiane e ambizioni letterarie (secoli XIII-XX)*. Roma: Carocci Editore.
- SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, M.^a Sonsoles (2005). "El texto, vehículo de comunicación entre individuos y entre pueblos". In AA.VV., *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (pp. 63-86). Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Información y Publicaciones.
- SANSON, Helena (2007). *Donne, precettistica e lingua nell'Italia del Cinquecento. Un contributo alla storia del pensiero linguistico*. Firenze: Accademia della Crusca.
- SANSON, Helena (2011). *Women, language and grammar in Italy, 1500-1900*. Oxford: OUP/British Academy.
- SERIANNI, Luca (a cura di) (2002). *La lingua nella storia d'Italia*. Roma/Milano: Società Dante Alighieri/Libri Scheiwiller.
- TEKAVCIC, Pavao (1980). *Grammatica storica dell'italiano* (Volume I – Fonematica). Bologna: Il Mulino.
- UNITED NATIONS (2015). *Sustainable Development Goals*. Recuperato da: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> [Fecha de consulta: 13/08/2023].

LE SCRITTRICI ITALIANE NELL’AULA DI
ITALIANO L2: VERSO UNA DIDATTICA PIÙ
INCLUSIVA

ITALIAN FEMALE WRITERS IN THE ITALIAN L2
CLASSROOM: TOWARDS A MORE INCLUSIVE
TEACHING.

María REYES FERRER
Universidad de Murcia

Riassunto

Le scrittrici italiane, l’alterità letteraria, continuano a occupare un posto remoto nell’immaginario culturale, un posto così distante da non riempire nemmeno le pagine dei libri di testo, pur essendo grandi scrittrici e avendo raccontato le vicende del Paese e dei suoi abitanti nel corso dei secoli. Gli studi femministi continuano a dare conto dell’assenza delle scrittrici nei libri di testo, nelle aule scolastiche, e della necessità di portare alla luce le loro opere per completare un mosaico culturale incompleto, a metà. L’obiettivo precipuo di questo studio è quello di presentare una proposta didattica per rendere visibile e far conoscere le opere delle scrittrici italiane nell’aula di italiano L2.

Parole chiave: scrittrici italiane, letteratura femminile, Italia, didattica.

Abstract

Italian female writers, literary otherness, continue to occupy a remote place in the cultural imagination, a place so distant that it doesn't even fill the pages of textbooks, despite being great writers and having narrated the events of the country and its inhabitants over the centuries. Feminist studies continue to account for the absence of women writers in textbooks and classrooms, and the need to bring their works to light to complete an incomplete cultural mosaic. The main objective of this study is to present an educational proposal to make the works of Italian

women writers visible and known in the Italian L2 classroom.

Keywords: Italian female writers, women's literature, Italy, didactics.

1. L'ASSENZA DELLE SCRITTRICI

Nell'ambito dell'insegnamento, educare con una prospettiva di genere è, oltre che un obbligo etico che comporta una enorme responsabilità sociale, un compito arduo e spinoso per coloro che lo esercitano. Le donne e gli uomini che costituiscono e hanno costituito le società devono avere lo stesso diritto di conoscere il proprio passato e i loro contributi all'evoluzione della vita e allo sviluppo delle discipline che hanno arricchito le conoscenze e la comprensione nel corso del tempo. Tuttavia, la medicina, le scienze umane, la fisica o il diritto, solo per citarne alcune, sono discipline che si fondano esclusivamente su una visione androcentrica, dalla prospettiva dell'uomo e dalla sua universalità. Le donne, spostate nell'alterità, ai margini della conoscenza, sembrano essere state condannate all'immanenza per svolgere una funzione procreatrice e mai creativa, come sosteneva Simone de Beauvoir (1949). Gli uomini, invece, appartengono alla sfera della trascendenza, ai soggetti che creano e dominano l'ambiente in cui vivono. "L'uomo agisce, la donna sta, per motivi biologici, un passo indietro", come afferma ironicamente la sociolinguista Vera Gheno (2023). La costruzione patriarcale delle conoscenze ha generato risposte patriarcali alle domande sulla mancanza di donne in diversi campi del sapere. Secondo Gerda Lerner (2017), queste risposte sono generalmente legate alla preoccupazione delle donne per la cura dei figli, un fatto che sembra innato e naturale per le donne umane. Tuttavia, come afferma la studiosa, sebbene uomini e donne siano biologicamente diversi, "i valori e le implicazioni basate su questa differenza sono il risultato della cultura" (Lerner, 2017: 31). La cultura, come tante altre discipline, è stata colonizzata dagli uomini e diffusa come un insieme di beni statici, universali e immutabili, con scarsa presenza femminile. Questa eredità culturale, dalla mitologia alle creazioni più recenti, è stata scritta e trasmessa dagli uomini, i principali creatori di miti, simboli e immaginari che influenzano la nostra percezione della

realtà e della verità. La donna è stata rappresentata dall'uomo e la sua identità è sempre stata costruita attraverso il filtro maschile, creando intorno alla sua figura una realtà paradossale, ossia un'assenza presente o una presenza assente:

[...] l'*inesistenza* della donna; ovvero, il paradosso di un essere che è allo stesso tempo assente e prigioniero nel discorso, di cui continuamente si discute pur rimanendo esso, di per sé, non esprimibile; un essere spettacolarmente esibito eppure non rappresentato o addirittura irrepresentabile, invisibile [...]: un essere la cui esistenza e specificità vengono a un tempo affermate e negate, messe in dubbio e controllate (De Lauretis, 1999: 11).

Qualcosa di molto simile accade nelle antologie. Le antologie letterarie sono dominate da testi scritti prevalentemente da autori maschili e da una visione androcentrica della realtà, mentre le scrittrici sono presenti solo in modo marginale. Una delle conseguenze dell'invisibilità delle donne è che i lettori hanno accesso solo a interpretazioni maschili¹ di diverse esperienze, persino di esperienze così lontane come la maternità o l'oppressione per motivi di sesso, "con le conseguenti deviazioni, idealizzazioni e fraintendimenti che sono fortemente radicati nella cultura patriarcale dominante" (Reyes Ferrer, 2019: 259). Come osserva Elaine Showalter, se le lettrici hanno accesso solo a testi scritti da uomini, non conosceremo mai il diretto punto di vista delle donne, ma piuttosto "what men have thought women should be" (Showalter, 1979: 216).

Nonostante l'indiscutibile assenza delle scrittrici nella tradizione letteraria, le donne hanno sempre scritto, quindi la loro invisibilità non è legata a una mancanza di pratica letteraria (Zancan, 1998). Ciò si evidenzia dopo aver raccolto prove della numerosa presenza di scrittrici in diverse epoche, una scoperta che obbliga a interrogarsi se i parametri che regolano il canone letterario siano più escludenti e pregiudiziosi che universali e

¹ Nonostante esista una solida critica della teoria della ricezione dei testi e della risposta del lettore, Patrocínio Schweickart (1999) afferma che, così come sono formulate, sono incomplete poiché "trascurano le questioni di razza, classe e sesso, e non permettono di intravedere i conflitti, le sofferenze e le passioni che accompagnano queste realtà" (118).

neutrali. La (ri)scoperta e la ricostruzione di una tradizione letteraria femminile coincide con la consolidazione del femminismo a partire dal XX secolo e con un cambiamento nel concetto di storia, che riconosce i principi soggettivi ed eterogenei che hanno condizionato la disciplina e che hanno servito per escludere soggetti considerati eccentrici (Hutcheon, 1988), proprio come la letteratura ha fatto con i testi scritti da donne. In definitiva, diversi fattori extratestuali e socioculturali, insieme a una maggiore riflessione femminista, hanno avuto un chiaro impatto sulla produzione e diffusione letteraria delle scrittrici, che “arrivano alla parola letteraria con una formazione e una consapevolezza decisamente orientate” (De Giovanni, 2003: 12).

Tuttavia, nonostante gli sforzi e i progressi nella visibilità delle scrittrici e nella ricostruzione di un canone letterario che tenga conto delle esigenze delle donne di esprimersi attraverso generi, linguaggi e metafore propri (Arriaga Flórez, 2008: 55), Neria de Giovanni stessa afferma che

[...] la scrittrice è sempre presentata come un *monstrum*, un'apparizione quasi anomala in mezzo alla «normale» trasmissione e produzione letteraria. [...] Molti repertori biobibliografici in uso soprattutto nelle scuole e nelle università riportano poche notizie sulle scrittrici e, cosa ancora più grave, spesso notizie errate o contraddittorie (2003: 15-16).

A vent'anni da queste affermazioni e a quarant'anni dalla nascita degli studi sulle donne in Europa, la presenza delle scrittrici continua a essere molto poco rappresentativa e le donne continuano ad abitare le periferie della letteratura. Vera Gheno conferma questo fatto, avendo recentemente pubblicato il volume *Parole d'altro genere. Come le scrittrici hanno cambiato il mondo* (2023), una preziosa raccolta di nomi e testi che mira a rendere visibili opere di donne, dall'antichità ai giorni nostri, che hanno contribuito all'emancipazione femminile (Gheno, 2023: 8); il lavoro di divulgazione di *Mis(s)conosciute: scrittrici tra parentesi*, un progetto nato dalla necessità di affrontare le contribuzioni alla letteratura di tutte quelle donne ignorate dal canone letterario o considerate minori; le notizie riguardanti la

mancanza di donne negli esami di maturità; o gli studi recenti che confermano la preoccupante assenza di scrittrici nei testi scolastici italiani (Verdile, 2009; Perrotta Rabisi, 2012; Crispino, 2015; Belotti ed Ercolini, 2017; Lange-Henszke, 2018). Tutte queste evidenze indicano la necessità di continuare a lavorare per la visibilità delle scrittrici nei diversi ambiti sociali, partendo dalle istituzioni educative per creare consapevolezza nella popolazione.

Alla luce di queste premesse, l'obiettivo di questo lavoro è presentare una proposta didattica per rendere visibili e far conoscere le opere delle scrittrici italiane nelle lezioni di lingua italiana L2. In particolare, la proposta è pensata per studenti di lingua spagnola che frequentano un corso di livello A2 di italiano in un contesto universitario. In questa proposta ci concentreremo su come gli studenti possono imparare la lingua e, contemporaneamente, conoscere i testi scritti da autorialità femminile, che spesso sono esclusi dai libri di testo e dai programmi educativi. Lavorare con testi scritti da donne permette di migliorare la competenza linguistica dello studente e la competenza culturale, incoraggiando un pensiero critico che gli consenta di riflettere sulle disuguaglianze presenti nei contenuti educativi.

2. PROPOSTA DIDATTICA

2.1 CONTESTUALIZZAZIONE E METODOLOGIA DELL'INCLUSIONE

La presente proposta didattica si trova ancora in una fase pilota ed è stata parzialmente testata con due gruppi di studenti di lingua italiana dell'Università di Murcia durante l'anno accademico 2022-2023. La materia corrisponde a un livello base A2, anche chiamato livello elementare, ed è inclusa nei diversi programmi di studi filologici. In questo livello, gli studenti sono considerati utenti parzialmente indipendenti poiché, una volta acquisite le competenze corrispondenti al livello elementare A2, gli studenti saranno in grado di: 1. Comprendere frasi ed espressioni di uso frequente riguardanti se stessi, la famiglia, l'ambiente circostante e altri argomenti di interesse personale, quando si parla lentamente e chiaramente; 2. Leggere e comprendere frasi e testi brevi e semplici; 3. Comunicare in modo semplice, partecipare a

conversazioni brevi e fare domande di routine per soddisfare bisogni immediati. Inoltre, potranno produrre frasi ed espressioni semplici per descriversi, descrivere il proprio ambiente e le persone che conoscono; 4. Scrivere frasi e testi brevi su argomenti familiari o di interesse personale.

In questo caso specifico, partendo dalla comprensione scritta, elaboreremo una proposta per dimostrare come gli apprendenti possono imparare la lingua italiana attraverso la letteratura scritta da donne, sviluppando contemporaneamente il pensiero critico nell'analisi dei testi letterari. Seguendo Paolo Balboni,

L'educazione letteraria è un processo di formazione della *humanitas* di una persona, ha finalità che richiamano quelle viste per l'educazione linguistica: mette in relazione una persona con la cultura in cui cresce (culturizzazione) e le offre strumenti per interpretare la società e le sue interazioni (socializzazione) nonché per cercare di interpretare il senso della vita (autopromozione). [...] L'obiettivo finale è quello di consentire allo studente straniero di penetrare nella cultura letteraria italiana attraverso i testi- e qui, nella parola *testi*, si attua la connessione con l'educazione linguistica, che tra i suoi obiettivi ha lo sviluppo dell'abilità di lettura di testi di tutti i tipi, inclusi i testi letterari (Balboni, 2014: 156).

Per sviluppare la nostra proposta, abbiamo utilizzato la metodologia CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, una metodologia basata sul contenuto che si rivela la più adatta sia per l'apprendimento delle lingue sia per far conoscere le opere delle scrittrici. Come definito da David Marsh (2002), questa metodologia si configura come una sorta di ombrello che abbraccia diverse pratiche che concedono la stessa importanza sia alla lingua che al contenuto. Per raggiungere gli obiettivi, gli studenti svolgeranno attività individuali e collaborative, e le attività si ispireranno al modello di unità d'apprendimento² proposto da Balboni, che prevede tre fasi: motivazione, sequenza

² Paolo Balboni differenzia tra Unità Didattica e Unità d'Apprendimento. La prima si riferisce a "una serie di singole lezioni, intese come sessioni di lavoro" e la seconda sarebbe "ciò che lo studente percepisce come blocco unitario e che viene svolto in una sessione di lavoro" (Balboni, 2008: 33).

di unità d'acquisizione, fase di verifica e valutazione e possibili attività integrative (Balboni, 2014: 75-76). La sequenza didattica è organizzata in tre o quattro sessioni, ciascuna della durata di due ore, che corrispondono alle fasi che compongono l'unità d'apprendimento.

Si inizierà con la fase di motivazione, che corrisponde alla preparazione alla lettura, nella quale verranno fornite informazioni utili agli studenti per facilitare il loro approccio al testo. Si proseguirà con la fase di lettura del testo selezionato al fine di lavorare sulla comprensione e l'espressione orale e scritta. Oltre alla competenza linguistica, gli studenti eserciteranno la loro competenza socioculturale con l'aiuto del testo. La proposta si conclude con la fase di verifica e valutazione del testo, nella quale verrà valutato l'apprendimento degli studenti attraverso attività di produzione orale e scritta.

Gli esercizi previsti nelle tre fasi contemplano soluzioni chiuse, che aiuteranno lo studente nel processo di autovalutazione e autocorrezione, e soluzioni più aperte quando si tratta di esercizi di libera espressione. Specialmente in questi ultimi, la figura dell'insegnante è essenziale per guidare l'apprendimento dello studente e correggere eventuali errori che riguardano l'ambito linguistico, culturale e letterario.

Questa proposta è inserita nell'unità didattica dedicata all'argomento dell'infanzia. Uno degli obiettivi è descrivere i ricordi dell'infanzia e il lessico associato, nonché l'uso del tempo verbale dell'imperfetto. A tal fine, sono stati selezionati alcuni frammenti del romanzo di Fabrizia Ramondino *Althenopis* (1981), nei quali vengono descritti alcuni ricordi dell'infanzia trascorsa in Campania. Questo romanzo, così come la scelta di lavorare su questa regione, è stata scelta per due motivi principali: innanzitutto, per la vasta produzione di romanzi scritti da donne che sono ambientati o hanno qualche tipo di relazione con la regione e/o la città di Napoli; in secondo luogo, per avvicinare gli studenti a una realtà che va oltre quella presentata da serie di grande successo tra gli studenti come *Gomorra* o *Mare Fuori*, ma di cui ci serviremo per introdurre gli studenti in questa realtà culturale.

2.2. FASE I: MOTIVAZIONE

Seguendo la descrizione di Balboni, questo primo contatto con l'argomento si sviluppa attraverso domande, espressione di idee o sentimenti, "facendo forte affidamento su stimoli visivi, sulle foto, sui titoli" (2014: 75). In questa sessione, l'insegnante proietterà una mappa sulla lavagna interattiva per invitare gli studenti a individuare la Campania. Una volta localizzata sulla mappa, utilizzando l'applicazione web 2.0 *Learning Apps* e i dispositivi mobili degli studenti, osserveranno delle immagini facilmente riconducibili a Napoli e dovranno associarle ai loro nomi, come si vede nell'immagine.



Immagine 1³

Una volta commentate e contestualizzate le immagini per familiarizzare gli studenti con alcuni aspetti della cultura napoletana, ci concentreremo sulle due scrittrici che appaiono nelle immagini, Fabrizia Ramondino e Wanda Marasco. Inizialmente, inviteremo gli studenti a descrivere fisicamente le due donne, con l'obiettivo di ripassare gli aggettivi e le descrizioni personali. Dopo un breve scambio di descrizioni, procederemo con un'attività utilizzando le tecniche a incastro, ovvero un'attività in cui il testo viene smembrato in frammenti che gli studenti dovranno poi riordinare. A tal fine, l'insegnante fornirà loro una breve biografia disordinata di ciascuna delle scrittrici e, in piccoli gruppi di lavoro, dovranno metterla in ordine. Una volta sistemate, gli studenti che hanno lavorato sulla

³ <https://learningapps.org/display?v=pmwp4mjcn23>

biografia di Fabrizia Ramondino dovranno informare gli studenti che hanno lavorato su quella di Wanda Marasco per scambiarsi informazioni sulle scrittrici. Entrambe le biografie saranno state adattate in precedenza al livello degli studenti. Con questo tipo di attività si mira a raggiungere tre obiettivi: far conoscere due scrittrici italiane; mettere in pratica l'espressione orale guidata e, infine, attivare la grammatica dell'anticipazione, che guida lo studente a fare "partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation" (Goodman, 1967: 127).

Dopo aver presentato le scrittrici, il loro contesto e i dati più rilevanti del loro percorso, passeremo alla seconda fase che consiste nella lettura di un frammento selezionato da una delle loro opere per lavorare sugli aspetti lessicali, grammaticali e culturali previsti nell'unità.

2.3. FASE II: LETTURA DEL TESTO

In questa fase, che si svolgerà in una seconda sessione, si approfondiranno i contenuti acquisiti attraverso la lettura selezionata dall'insegnante. Questa lettura appartiene a un frammento tratto da uno dei romanzi più noti di Fabrizia Ramondino, *Althenopis* (1981). Il romanzo, ambientato tra Napoli e altri paesi circostanti, può risultare molto utile per approfondire sulla conoscenza di questa zona meridionale del paese, poiché l'autrice è molto minuziosa nelle sue descrizioni e nei suoi ricordi del passato, facilitando così l'apprendimento del tempo imperfetto. Il frammento scelto appartiene alla prima parte del romanzo, intitolata *Santa Maria Del Mare*, in cui la protagonista descrive la sua infanzia. In particolare, abbiamo scelto il capitolo 6, denominato "La Marina", in cui vengono dettagliati alcuni ricordi dell'estate durante la sua infanzia. Prima di iniziare la lettura, gli studenti vedranno un video di YouTube che mostra un tour della costa campana, e ci soffermeremo nei luoghi più emblematici in cui gli italiani trascorrono le vacanze estive. Una volta immersi nell'argomento, l'insegnante fornirà il testo di Ramondino e si procederà con la lettura. Un estratto della lettura che verrà trattata è il seguente:

Per una lunga estate, che durava sei mesi, da aprile a settembre,

scendevamo al mare. Da aprile a giugno solo di domenica per via della scuola. Ma noi soli, di tutti i ragazzi della piazza, godevamo di questa lunga dimestichezza col mare, perché gli altri ci andavano solo per un mese, in luglio o in agosto; le sorelle maggiori che li accompagnavano non potevano sottrarsi troppo a lungo ai lavori domestici, e il mare poi veniva considerato una cura. Gli abitanti del villaggio, che lasciavano così liberi i figli nella piazza, nei sentieri, nella campagna, temevano invece il mare e non volevano che i figli vi scendessero da soli. Pensavano anche che l'abuso del mare rendesse i ragazzi nervosi. In tutti quei mesi ci andavamo quindi da soli, ma si univa sempre a noi qualche ragazzo che trasgrediva al divieto, o la cui famiglia attraversava un periodo difficile e non potevano i genitori preoccuparsi di quel che facevano i figli. Spesso, in primavera o in autunno, anche la mamma scendeva; non andavamo allora alla Marina, ma su baie e scogli impervi e deserti, noti alla mamma e ai suoi cugini sin dalla giovinezza per particolari attrattive naturali. Quando andavamo con i ragazzi della piazza eravamo affidati alle sorelle maggiori. E queste sorelle camminavano adagio dietro di noi che correvamo, non si scendeva allora per le pezze, ma per il sentiero, perché erano cariche di ceste contenenti frittate di maccheroni e bottiglie di acqua o limonata (Ramondino, 1981: 109-110)

La proposta didattica prevede l'aggiunta di un glossario dei termini più utili per facilitare la comprensione del testo, dato che potrebbe risultare difficile in alcune parti. Una volta letto il testo, saranno poste delle semplici domande per assicurarsi che sia stata compresa l'idea generale del brano e, dopo questa attività, si procederà a lavorare sull'aspetto grammaticale. Grazie alla somiglianza tra lo spagnolo e l'italiano, agli studenti verrà chiesto di rileggere individualmente il testo e sottolineare il tempo verbale che si ripete maggiormente nel racconto, ossia l'imperfetto. Una volta individuato, si rifletterà sulla forma e sull'uso che se ne fa nel testo, incoraggiando gli studenti a dedurre le regole grammaticali e a essere direttamente coinvolti nel proprio apprendimento. In questo momento, l'insegnante sarà una guida che aiuterà gli studenti a dedurre le regole grammaticali. Dopo aver chiarito l'uso e la formazione del tempo verbale, si passerà alla terza fase, la fase di verifica e produzione.

2.4. FASE III: VERIFICA, PRODUZIONE E ATTIVITÀ INTEGRATIVE

Questa fase finale, corrispondente all'ultima sessione, è la più importante poiché si valuterà se le attività precedenti hanno raggiunto i nostri obiettivi. Dopo aver familiarizzato i nostri studenti con il nuovo tempo verbale, passeremo a una fase attiva dell'apprendimento in cui gli studenti dovranno utilizzare i contenuti appena acquisiti in modo attivo. Per raggiungere l'obiettivo, sono state progettate due tipologie di attività: una più guidata con soluzioni uniche e un'altra di produzione libera, anche se parzialmente guidata dal livello iniziale degli studenti.

La prima attività sarà un *cloze*, in cui gli studenti dovranno inserire il verbo mancante in una frase e poi riinserirlo coniugato all'imperfetto. Con questa attività si vuole far sì che gli studenti consolidino la forma del nuovo tempo verbale, lo utilizzino e sperimentino il grado di difficoltà nell'usare attivamente l'elemento appena imparato. Dopo la correzione dell'esercizio, l'individuazione di eventuali problemi e la chiarificazione di possibili dubbi, si passerà all'esercizio di produzione libera.

Per svolgere questa attività, la classe verrà divisa in gruppi di quattro o cinque persone e agli studenti verrà chiesto di fare una breve ricerca su altre scrittrici napoletane. Dopo aver completato la ricerca, dovranno annotare le caratteristiche più rilevanti delle loro vite e le informazioni più significative. Una volta in classe, con il materiale preparato, gli studenti completeranno una scheda chiamata "Ricordi d'infanzia di...", in cui dovranno ricostruire, basandosi sulla lettura delle biografie, i ricordi d'infanzia di ciascuna delle scrittrici. L'insegnante avrà fornito alcune linee guida per completare la scheda (ricordi di scuola, d'estate, di famiglia...) e gli studenti formeranno frasi semplici per completare le diverse informazioni.

Dopo aver completato le schede, i diversi gruppi presenteranno i loro lavori al resto della classe per far conoscere altre scrittrici e, al contempo, mettere in pratica il nuovo tempo verbale. Infine, come prova finale di verifica, gli studenti saranno invitati a scambiarsi informazioni personali con i loro compagni riguardo ai loro ricordi d'infanzia, specialmente legati all'estate, basandosi sulle informazioni presenti nelle schede, ma questa volta la produzione sarà solo orale e libera, senza un testo su cui basarsi.

Inoltre, una volta completata l'unità, esiste la possibilità di

proporre attività integrative per rafforzare i contenuti trattati, sia per lavorare sulle difficoltà riscontrate, sia come esercizi di motivazione. Per queste attività sono previste canzoni estive per facilitare il consolidamento lessicale⁴, brevi frammenti di film o altri frammenti di romanzi in cui si descrivono ricordi d'infanzia o tipiche scene estive italiane.

3. BREVI CONSIDERAZIONI FINALI

La letteratura e il testo letterario si sono dimostrati strumenti fondamentali per imparare l'italiano come lingua straniera, incoraggiando la comprensione e la conoscenza delle opere della letteratura italiana. Dopo aver condotto questo studio, è possibile giungere quattro conclusioni principali. In primo luogo, si evidenzia il valore educativo della letteratura italiana, che si rivela come una preziosa risorsa educativa per coloro che desiderano imparare la lingua in modo efficace e significativo. Le opere letterarie permettono agli studenti di immergersi nella cultura e nella storia di Italia, facilitando una comprensione più profonda della lingua e delle sue sfumature. Inoltre, l'enfasi sulla letteratura italiana si è dimostrata altamente motivante per gli studenti, migliorando il loro impegno e la loro disposizione nell'apprendimento. Attraverso storie affascinanti e personaggi memorabili, gli studenti possono sviluppare una connessione emotiva con la lingua, agevolando il processo di acquisizione.

Legato a questo fattore, come evidenziato nel presente lavoro, l'uso della letteratura italiana come risorsa pedagogica permette un approccio olistico nell'apprendimento della lingua, oltre ad ampliare la competenza culturale riguardante il paese. Infine, e in relazione a uno dei principali punti di questo studio, introdurre in aula opere letterarie scritte da donne è fondamentale per correggere lo squilibrio attuale tra donne e uomini, presente negli attuali contesti educativi, e per dare visibilità alle voci delle donne che, spesso, sono state marginalizzate o ignorate. Attraverso la loro scrittura, le donne apportano prospettive ed esperienze uniche, arricchendo e ampliando la comprensione della società,

⁴ Canzoni che possono essere utili in questa fase, a modo di esempio, sono: *L'estate addosso* di Lorenzo Jovanotti oppure *Italiana*, di Fedez e J-AX.

della cultura e della storia italiana. Di fatto, la letteratura scritta da donne può offrire una visione più completa ed equilibrata della realtà italiana, fornendo ai lettori una visione più diversa del mondo. Questo, a sua volta, invita gli studenti a interrogarsi e a sfidare gli stereotipi di genere radicati e i ruoli tradizionali che possono essere presenti nella letteratura più convenzionale. Ciò favorisce una maggiore consapevolezza dell'uguaglianza di genere e l'importanza di abbattere barriere e pregiudizi basati sul sesso. Le autrici italiane hanno apportato preziose contribuzioni alla cultura e alla letteratura del loro paese. Conoscere e apprezzare queste contribuzioni permette una comprensione più completa della ricchezza e della diversità culturale d'Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes (2008). "Teorías feministas en Italia". In B. Sánchez Dueñas e M.J Porro Herrera (coord.), *Análisis feministas de la literatura. De las Teorías a las prácticas literarias* (pp. 51-62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BALBONI, Paolo (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- BALBONI, Paolo (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci editore.
- BEAUVOIR, Simone de (2017). *Il secondo sesso*. Milano: Il saggiautore.
- BELOTTI, Barbara e ERCOLINI, Maria Pia (2017). "Scrittrici in piazza: un nuovo canone per la scuola". In D. Cerrato (ed.), *Escritoras italianas fuera del canon* (pp. 27- 62). Sevilla: Benilde.
- CRISPINO, Anna Maria (2015). *Oltre canone. Generi, genealogie, tradizioni*. Roma: Iacobelli editore.
- DE GIOVANNI, Neria (2003). *E dicono che siamo poche...Scrittrici italiane nell'ultimo Novecento*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna.
- DE LAURETIS, Teresa (1999). *Soggetti eccentrici*. Milano: Feltrinelli.
- GHENO, Vera (2023). *Parole d'altro genere. Come le scrittrici*

- hanno cambiato il mondo*. Roma: Rizzoli.
- GOODMAN, Kenneth S (1967). “Reading: A psycholinguistic guessing game”. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), pp. 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- HUTCHEON, Linda (1988). *A poetics of postmodernism. History, Theory and Fiction*. New York e London: Routledge.
- LANGE- HENSZKE, Magdalena (2018). “Il sesso della letteratura. La presenza/l’assenza femminile nel canone e nei programmi accademici”. In C. Duraccio, M. Martín Clavijo e J. Aguilar González (ed.), *(Des)canonizadas. Escritoras y personajes femeninos* (pp. 120-142). Sevilla: Benilde.
- LERNER, Gerda (2017). *La creación del patriarcado*. Pamplona: Katakarak.
- MARSH, David (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Finlandia: UniCOM.
- PERROTTA RABISI, Adriana (2012). “Essere nominate per esistere”, *Leggendaria*, 95, pp.7-8.
- RAMONDINO, Fabrizia (1981). *Althenopsis*. Torino: Einaudi.
- REYES FERRER, María (2019). “Redescubrir y reinterpretar la tradición literaria de la mano de escritoras italianas: una visión femenina de los textos”. In A.Selma Penalva (coord.), *Retos en materia de igualdad de género en el siglo XXI. Un análisis multidisciplinar* (pp. 259- 264). Madrid: Dykinson.
- SCHWEICKART, Patrocionio (1999). “Leyendo(nos) nosotras mismas: hacia una teoría feminista de la lectura”. In M. Fe Otramente: *lectura y escritura feministas* (pp.112-151). México: Fondo de cultura económica México.
- SHOWALTER, Elaine (1979). “Towards a Feminist Poetics”. In M. Jacobus (ed), *Women Writing and Writing about Women* (pp. 25-40). London: Routledge.
- VERDILE, Nadia (2009). *Letteratura, sostantivo femminile. Scrittrici del XX secolo “rapite” dalle Storie della letteratura italiana*. Roma: Cosmografica Roma.
- ZANCAN, Marina (1998). *Il doppio itinerario della scrittura. La donna nella tradizione letteraria italiana*. Torino: Einaudi.

IPAZIA DI ALESSANDRIA: UN NUOVO CANONE
DIDATTICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA
FILOSOFIA ANTICA E TARDO ANTICA

IPAZIA OF ALEXANDRIA: A NEW DIDATIC
CANON FOR THE TEACHING OF ANCIENT AND
LATE ANCIENT PHILOSOPHY

Sandra ROSSETTI

Scuola Secondaria di Secondo Grado (Italia)

Resumen

Il saggio intende riferire di un'esperienza didattica, in parte da me realizzata presso il Liceo Classico "L. Ariosto" di Ferrara, dedicata alla valorizzazione e problematizzazione del pensiero di Ipazia di Alessandria, e di alcune altre filosofe del suo tempo, al fine di cooperare alla nascita di un nuovo canone di insegnamento della filosofia, in particolare di quella antica e tardo antica, che tenga conto del pensiero e dell'opera delle donne.

Palabras clave: Ipazia di Alessandria, Didattica, Donne, Femminismo, Filosofia.

Abstract

This essay focuses on a teaching experience, partly realized by me at the Liceo Classico "L. Ariosto" di Ferrara, dedicated to the enhancement and problematization of the thought of Hypatia of Alexandria and some other philosophers of her time, in order to affirm a new teaching canon of ancient and late ancient philosophy that takes into account the thought and work of women.

Keywords: Ipazia di Alessandria, Teaching, Women, Feminism, Philosophy.

1. INTRODUZIONE: L'EDUCAZIONE "DI GENERE" NELLA SCUOLA ITALIANA

Nell'ambito della Seconda ondata del femminismo sono nati in Italia, negli anni Settanta del Novecento, i centri di documentazione e le case editrici gestite da donne ai quali dobbiamo la riscoperta delle scrittrici del passato, le cosiddette "grandi madri", di cui sono state pubblicate diverse opere e a cui sono stati dedicati studi e iniziative che hanno ampliato considerevolmente la conoscenza del pensiero al femminile¹. Tra le pubblicazioni apparse nel corso della Seconda ondata, molti sono stati anche gli scritti di denuncia tesi a far emergere i numerosi stereotipi e condizionamenti culturali che, nonostante il conseguimento dell'uguaglianza giuridica e politica per cui si era battuta la Prima ondata del femminismo, ancora gravavano sulla relazione tra i due sessi, determinando un netto svantaggio delle donne rispetto agli uomini. Uno dei libri italiani di denuncia più famosi e più letti è stato quello della scrittrice e insegnante Elena Gianini Belotti intitolato *Dalla parte delle bambine*, pubblicato nel 1973, nel quale l'autrice, appellandosi alla sua lunga esperienza educativa con genitori e bambini, ha inteso documentare l'influenza esercitata dai condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile già a partire dall'infanzia, attraverso i giocattoli, i vari modi di giocare e soprattutto attraverso le dinamiche vigenti nelle istituzioni scolastiche, incapaci di operare ai fini di una reale valorizzazione dell'esperienza femminile oltre gli stereotipi di genere. Questa, e numerose altre ricerche di ambito femminista che, negli anni Settanta e Ottanta, si sono concentrate sul tema dell'educazione –costituendo una sorta di eco di ciò che stava accadendo a livello internazionale, in particolare per quanto riguardava la "Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne" (CEDAW), promulgata dall'ONU nel 1979– hanno suscitato un pubblico dibattito che ha avuto importanti ripercussioni anche in ambito istituzionale: nel

¹ Le riflessioni relative a questo primo paragrafo sono state in parte già elaborate in un mio saggio del dicembre 2015 (vd. la sezione "Riferimenti bibliografici" alla fine di questo contributo).

1984 è nata infatti in Italia la Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna, che ha promosso importanti progetti e ricerche tesi ad approfondire la dimensione di genere e a considerare lo svantaggio delle donne rispetto agli uomini.

Tra queste ricerche alcune sono state dedicate, nello specifico, alla dimensione culturale ed educativa come ad esempio *Immagine donna: modelli di donna emergenti nei mezzi di comunicazione di massa*, del 1985, a cura di Gioia Di Cristofaro Longo; *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, del 1986, a cura di Rossana Pace e Luisa La Malfa, *Il sessismo nella lingua italiana*, pubblicato nel 1987 da Alma Sabatini. Si tratta di importanti contributi che non soltanto facevano il punto sull'operatività degli stereotipi di genere, ma che proponevano altresì strategie di rinnovamento della didattica nella prospettiva di fare della scuola un'istituzione realmente garante delle pari opportunità tra uomo e donna.

Anche sotto la spinta che veniva dalla Conferenza di Pechino del 1995 mediante la quale l'ONU aveva individuato nuovi strumenti e azioni attraverso i quali affermare come valore universale il principio delle pari opportunità tra i generi, l'impegno della Commissione Nazionale per la parità è continuato per tutto l'arco degli anni Novanta attraverso altre importanti iniziative. Con la funzione di coadiuvare la sua azione è stata istituita anche, nel 1995, la carica istituzionale di Ministro/a delle pari opportunità e nel 1996 è nato, presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Dipartimento corrispondente.

Grazie alla collaborazione tra il Ministero delle pari opportunità e l'Associazione Italiana Editori (AIE), negli anni Novanta è venuto alla luce un altro importante progetto: il Codice di autoregolamentazione per le Pari Opportunità nei Libri di Testo (Polite) che ha visto gli editori italiani associati all'AIE impegnati a darsi un codice di autoregolamentazione volto a garantire che nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi fosse attenzione allo sviluppo dell'identità di genere, come fattore decisivo nell'ambito della educazione complessiva dei soggetti in

formazione². Negli anni Novanta anche il Ministero della Pubblica Istruzione si è occupato, attraverso il suo Comitato nazionale per le Pari Opportunità, della necessità di rivedere la didattica alla luce del principio delle pari opportunità di genere. Se ne è occupato nel “Piano nazionale 1993-95” e nelle “Proposte operative” del 1997, in cui ha fornito indicazioni e griglie di lettura e di analisi critica dei libri di testo dal punto di vista degli stereotipi di genere.

Considerato l’attivismo degli anni Settanta, Ottanta e Novanta, il nuovo millennio sembrava potesse riservare, rispetto all’uguaglianza di genere, un reale progresso in ambito educativo e sembrava altresì che la scuola italiana potesse divenire uno dei volani più importanti di questo progetto, ma a distanza di venti/trent’anni dalla sua formulazione i suoi obiettivi non sono stati interamente messi a frutto. E questo è tanto più vero quanto più si consideri che, anche con l’introduzione dell’insegnamento obbligatorio di Educazione civica (con la legge 92 del 20 agosto 2019) – al fine di formare cittadini responsabili, promuovendo la partecipazione alla vita civica nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri –, l’educazione alla parità tra uomini e donne non è stata fatta rientrare tra le sue priorità. Gli assi a partire dai quali il Ministero dell’Istruzione ha fatto ruotare tale progetto sono infatti principalmente tre: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale. È vero che il testo costituzionale italiano all’articolo n. 3 prescrive di rimuovere tutti gli ostacoli che “limitano di fatto [...] l’uguaglianza dei cittadini”, compresa quella che ha a che fare con la “distinzione di sesso”, e che di fatto i progetti didattici a favore della parità tra uomini e donne possono essere fatti rientrare pienamente nelle finalità di questo articolo, ma senza un’adeguata valorizzazione l’educazione all’eguaglianza di genere rischia di diventare un obiettivo di secondaria importanza.

² Le caratteristiche auspicabili di un libro scolastico attento all’identità di genere vengono indicate da Polite in: 1. evitare il sessismo e gli stereotipi sessuali; 2. fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze; 3. promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere; 4. ripensare il linguaggio; 5. aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni.

Sollecitate dalle linee guida della legge 92 del 2019, le case editrici italiane che si occupano di didattica hanno in molti casi aggiornato i loro manuali scolastici con percorsi dedicati alla Costituzione e all'ambiente; un'innovazione entro la quale ci sono però poche tracce di un ripensamento alla luce della parità tra uomo e donna. Sotto tale aspetto, i libri di testo che usiamo a scuola non sono oggi molto diversi dal passato e questo comporta, in primo luogo, che il pensiero e l'opera delle donne siano sottorappresentati in gran parte degli ambiti disciplinari. Anche là dove qualche nome femminile compare, esso sembra infatti un'eccezione su uno sfondo costituito dal nulla. A complicare questa difficile situazione vi è poi anche il fatto che, non solo i manuali ignorano, a parte qualche eccezione, la rilevanza storica delle identità femminili nello sviluppo della civiltà e della cultura, ma essi sono anche un luogo di moltiplicazione e di rafforzamento dei numerosi stereotipi di genere che hanno attraversato la storia occidentale e che vedono la donna come soggettività subordinata che, con la sua inferiorità, costituisce uno specchio di quella maschile, di cui viene confermata la superiorità e il potere. A risultare inadeguata non è infatti soltanto la donna come *soggetto* di rappresentazione, ma anche la donna in quanto *oggetto* di rappresentazione. Si vedano, in proposito, le importanti ricerche di Marina Zancan che negli anni Novanta ha mostrato come in gran parte della letteratura italiana, dagli albori sin quasi ai nostri giorni, la figura femminile sia rappresentata come “tramite *privilegiato* e *passivo* alla conoscenza” e sia depositaria di una funzione simbolica in cui la donna in carne e ossa scompare, non ha peso né voce, in quanto viene spogliata del suo corpo e della sua realtà e viene assunta a metafora. Zancan ritiene che questa spoliatura simbolica comporti la cancellazione dell'intero mondo dell'esperienza femminile, che può vivere solo in una specie di limbo separato e inespresso in cui la donna diviene una “proiezione astratta” che le rende impossibile simbolizzare, a sua volta, la propria realtà³. Di queste

³ In anni più recenti anche Irene Biemmi ha fatto ricerche sulla presenza e sul ruolo degli stereotipi di genere nei libri per la scuola: si è concentrata in particolar modo sui libri di lettura utilizzati alle elementari e divulgati da alcune delle maggiori case editrici italiane (De Agostini, Nicola Milano, Piccoli, Il Capitello, La Scuola, Giunti, Elmedi, Piemme, Raffaello, Fabbri) le quali, attraverso testi ed immagini,

problematizzazioni non vi è però traccia nei manuali, ai quali si chiedono contenuti aggiornati, facilmente adattabili a percorsi differenziati e che siano di sostegno all'autonomia e alla responsabilità, senza però mai considerare l'identità di genere. Viene cioè ancora diffusa un'idea di neutralità del sapere che rafforza il dominio patriarcale e rende i libri di testo dei riflettori più o meno consapevoli della cultura diffusa. In questo contesto è inevitabile come anche gli insegnanti e le insegnanti continuino ad elaborare una didattica non adeguata nel fronteggiare il problema relativo alla messa in discussione dei numerosi stereotipi che ancora ci influenzano, e nel favorire lo sviluppo delle competenze che andrebbero maturate per farvi fronte. Là dove qualcosa viene fatto è affidato soltanto alla buona volontà dei singoli docenti o delle singole scuole che si devono aggiornare e documentare, confidando unicamente nella propria sensibilità e nel proprio interesse.

2. IPAZIA DI ALESSANDRIA E LE FILOSOFE ANTICHE E TARDO ANTICHE

La mancanza di un approccio sistemico e sistematico fa sì che non sia facile oggi fare didattica delle autrici antiche, moderne e contemporanee. Sia che abbiano prodotto opere letterarie, filosofiche o di altro genere, le scrittrici sono infatti, come si è visto, quasi del tutto assenti dalla ricostruzione storica con la quale si intende ricomporre il quadro frammentato del passato. Tra le discipline che detengono il primato nella cancellazione della presenza femminile, la Filosofia è senz'altro da collocarsi ai primi posti; le storie manualistiche attraverso cui questa disciplina viene proposta agli studenti e alle studentesse offrono infatti soltanto sequenze ininterrotte di nomi maschili e sono totalmente ignare del problema della donna come oggetto di rappresentazione del sapere filosofico. Qualche eccezione la possiamo trovare nelle proposte che riguardano l'età contemporanea, ma anche in questo contesto l'offerta è comunque assai limitata e incapace di colmare l'enorme lacuna

continuano a tramandare modelli di mascolinità e femminilità rigidi e anacronistici.

presente nella valorizzazione delle figure femminili che ieri e oggi si sono dedicate allo studio, alla scrittura e alla ricerca. Se guardiamo invece all'antichità troviamo una linea dell'orizzonte totalmente piatta, come se le donne al tempo della nascita e del primo sviluppo della filosofia ancora non avessero fatto la loro comparsa nel mondo, tanto è radicale la loro assenza da questa fase della storia del pensiero occidentale. È vero che nel mondo antico, a causa del patriarcato allora imperante, era negato alle donne l'accesso al sapere e alla cultura, ma eccezioni rispetto a questa normalità erano comunque presenti. Ciò nonostante, le case editrici italiane che si occupano di didattica scolastica e universitaria, sono scarsamente disponibili a tenerne conto al fine di contribuire a colmare il vuoto che il patriarcato occidentale ha determinato nella produzione culturale al femminile.

Se guardiamo alla cultura antica e tardo antica una donna che merita senz'altro di essere valorizzata è Ipazia, una filosofa, matematica e astronoma di formazione neoplatonica, nata e vissuta ad Alessandria D'Egitto tra la fine del IV e l'inizio del V secolo d.C. (360-370 d.C.-415 d.C.). Una filosofa di cui però, nella mia esperienza più che decennale come insegnante, non ho trovato traccia in nessun manuale di storia del pensiero filosofico e/o scientifico che ho utilizzato e rispetto alla quale, quando ho voluto proporla alle mie studentesse e ai miei studenti, ho dovuto attivarli al fine di elaborare un adeguato progetto didattico; un progetto che ho articolato facendo riferimento all'insegnamento dell'Educazione Civica che prevede, come si è visto, la conoscenza degli articoli della Costituzione italiana, e quindi anche dell'articolo numero tre dedicato all'"uguaglianza dei cittadini". La proposta che illustro in questo paragrafo tiene conto di questa mia esperienza e in particolare del percorso da me elaborato, nell'anno scolastico 2022/2023, all'interno di una classe quarta del Liceo Ariosto di Ferrara in cui insegno.

Prima di entrare nel merito della biografia e del pensiero di Ipazia è però necessario, a mio avviso, fornire una contestualizzazione storica del periodo in cui questa filosofa è vissuta; una contestualizzazione che tenga anche conto delle relazioni di genere che, nel suo tempo, normavano i ruoli femminili e maschili. Una prima lezione, in forma di lezione frontale, potrebbe perciò essere dedicata a questo aspetto, a far

cioè emergere la condizione di forte subordinazione in cui viveva la donna greca e romana, pur in presenza di differenze collegate al contesto geografico e al posizionamento entro la gerarchia sociale. Per quanto riguarda i riferimenti bibliografici attraverso i quali documentarsi, le ricerche dedicate alla condizione delle donne nell'antichità sono molteplici, ma un'opera che, anche se non recente, si presenta come ancora molto valida è il volume sull'antichità compreso nella *Storia delle Donne in Occidente* diretta da Georges Duby e Michelle Perrot; opera scritta in francese, di cui troviamo numerose traduzioni nelle principali lingue della Comunità europea.

La seconda lezione, o il secondo gruppo di lezioni, nel caso si volesse ampliare il percorso, potrebbe essere invece dedicato ad una ricognizione dei pregiudizi che gran parte della filosofia antica e tardo antica ha nutrito nei confronti delle donne; pregiudizi magistralmente espressi in primo luogo dal filosofo Aristotele che, nei suoi scritti di biologia –*Sulla riproduzione degli animali, Storia degli animali, Le parti degli animali*– e di politica (vd. il libro *Politica*), nel prendere posizione sulle donne, sulla loro “natura” e sul loro ruolo nella comunità, traduceva sul un piano concettuale e teorico le pratiche discriminatorie e di dominio del sesso maschile su quello femminile che venivano agite concretamente nella società di quel tempo. Sempre nella seconda lezione, sarebbe però anche interessante far vedere come in questa fase della storia dell'Occidente esistessero nell'ambito della riflessione filosofica delle eccezioni rispetto al modello patriarcale di codificazione della figura femminile: tra le più importanti quella messa in campo da Platone che, nel dialogo *Repubblica*, afferma una prospettiva secondo la quale le donne custodi dovevano essere soggette alla stessa educazione impartita ai maschi e, coerentemente con le capacità possedute, dovevano anche prendere parte al governo della città insieme ai soggetti maschili. È vero che Platone nel suo discorso sull'uguaglianza ritiene che in ognuno dei compiti svolti gli uomini finissero per eccellere sulle donne –presa di posizione, questa, a partire dalla quale l'indirizzo europeo del femminismo che fa capo alla “Teoria della differenza sessuale” è giunto a vedere in Platone un filosofo ancora più misogino di Aristotele–, ma considerato il contesto storico della Grecia classica in cui egli vive e scrive,

caratterizzato da una totale subordinazione delle donne al soggetto maschile e da un loro confinamento nello spazio domestico, questa presa di posizione rimanda comunque ad una problematizzazione del patriarcato e al tentativo di assicurare un nuovo statuto all'identità femminile.

Questa seconda lezione potrebbe essere organizzata in modalità laboratoriale attraverso un coinvolgimento attivo delle studentesse e degli studenti: loro divisione in piccoli gruppi; assegnazione di documenti tratti dalle opere di Aristotele e di Platone; lavoro di gruppo teso ad analizzare e ad elaborare un confronto critico relativo alla figura e al ruolo sociale della donna presenti in questi due filosofi; e alla fine la restituzione da parte di un referente per gruppo del lavoro e delle conclusioni prodotte. Al momento laboratoriale potrebbe seguire un intervento del docente o della docente teso a fare una sintesi delle riflessioni prodotte e a completare il discorso sui temi affrontati (un riferimento bibliografico importante su cui basare questa lezione è rappresentato dalle recenti ricerche di Maddalena Bonelli sulle filosofe dell'antichità).

La terza lezione, che sarà svolta in modalità frontale, sarà dedicata ad una considerazione di alcune donne filosofe vissute nell'età antica e tardo antica, al fine di mostrare come Ipazia non sia stata l'unico esempio di riflessione filosofica al femminile e come in quest'epoca la Scuola pitagorica e la Scuola epicurea avessero addirittura aperto le loro porte alle allieve e avessero consentito la formazione e il protagonismo delle prime donne filosofe. Un protagonismo che è però di difficilissima ricostruzione, dato che pochissimi loro scritti sono giunti fino a noi; quello che sappiamo di loro lo possiamo ricostruire attingendo in gran parte alle testimonianze di filosofi e/o storici a loro contemporanei o vissuti in età successiva; testimonianze che devono essere naturalmente soppesate e valutate tenendo in considerazione sia il loro legame con il più ampio contesto storico, politico, sociale e religioso, sia il fatto che non sempre le fonti antiche ci presentano, a proposito delle donne, personalità autentiche; in molti casi le narrazioni in esse presenti sono infatti modelli, positivi o negativi, costruiti dagli uomini per educare e ammonire. Si tratta di problemi di cui devono essere adeguatamente informati le studentesse e gli studenti coinvolti, al

fine di fornire loro una consapevolezza critica nell'uso delle fonti. Nonostante queste difficoltà, si ritiene che valga comunque la pena di elaborare percorsi didattici dedicati alla conoscenza delle filosofe antiche, poiché l'astenersi dal farlo significa continuare a proporre una storia declinata soltanto al maschile.

La prima scuola filosofica che ha consentito l'accesso alle donne è la Scuola pitagorica. Il filosofo Giamblico (251-325 d.C.) nella sua *Vita pitagorica* parla di ben 17 donne seguaci di Pitagora. Tra queste la più importante è stata Teano di Crotone che, secondo alcune fonti, sarebbe stata la stessa moglie di Pitagora. La ricostruzione storica della sua figura si basa, oltre che sul libro di Giamblico, anche sulla *Vita dei filosofi* di Diogene Laerzio (attivo intorno alla metà del III secolo d.C.) e sulla *Vita di Pitagora* di Porfirio (234-inizio IV secolo d.C.). Queste fonti ci restituiscono la figura di Teano, vissuta a Crotone nel VI secolo, come filosofa dotata di forte personalità e viva intelligenza e come emblema di conoscenza e rigore.

Nell'ambito della Scuola epicurea vale invece la pena di portare alla luce la figura di una donna di cui soltanto da poco tempo è stata scoperta la sua passione per la filosofia: Pompea Plotina, moglie dell'imperatore Traiano e madre adottiva di Adriano, vissuta a Roma tra il 60-70 e il 121-123 d.C. Del suo interesse per la filosofia e della sua militanza entro il filone epicureo abbiamo notizia grazie a due epigrafi marmoree venute alla luce nella seconda metà dell'Ottocento; la prima epigrafe, ora conservata al Museo epigrafico di Atene, consiste in quattro frammenti di un unico blocco di marmo pentelico. Attraverso questi frammenti, tra i quali possiamo identificare e isolare anche una lettera in greco antico inviata da Pompea Plotina agli epicurei di Atene, è possibile ricostruire l'importante ruolo che questa filosofa ha avuto nel rilanciare a Roma il pensiero di Epicuro e nell'intessere legami con la scuola ateniese.

I temi proposti nella terza lezione consentiranno alle studentesse e agli studenti di comprendere come nell'antichità Ipazia non fosse la sola protagonista femminile, anche se, senza dubbio, essa è oggi la più nota e la più valorizzata. Come le altre filosofe menzionate, anche Ipazia è appartenuta a una fase storica molto difficile dal punto di vista delle relazioni di genere; nel suo caso, a queste difficoltà sono però da aggiungersi anche i

problemi generati dalle specifiche dinamiche politico-religiose entro cui la sua vita è stata condotta. Al fine di fornire una contestualizzazione completa della sua figura, dopo essere entrati nel merito del primo aspetto, sarà perciò necessario prendere in considerazione anche il secondo. A questo fine sarebbe opportuno dedicare una quarta lezione, o gruppo di lezioni, ad una considerazione delle vicende storiche che hanno fatto da sfondo alla sua esistenza.

Ipazia nasce tra il 360 e il 370 ad Alessandria D'Egitto, uno dei territori africani sotto il controllo di Roma, e vive in un periodo storico in cui un mondo, quello dell'Impero Romano, sta tramontando e un nuovo orizzonte sta sorgendo, quello egemonizzato dalla civiltà cristiana; un orizzonte dove il cristianesimo diventa, alla fine del Trecento con Teodosio, unica religione di stato dell'Impero, votata allo sradicamento di tutte le forme culturali e religiose di derivazione pagana ancora esistenti. Un obiettivo, questo, che però è stato ostacolato da una parte rilevante dell'aristocrazia al comando in diverse città dell'Impero, compresa quella che deteneva il potere ad Alessandria d'Egitto; un'aristocrazia, quest'ultima, che, oltre ad essere fedele alla tradizione politica precristiana, aveva in alcuni casi anche un legame molto stretto con la cultura pagana, cioè con l'elaborazione filosofica della Grecia classica in particolare per quanto riguarda il platonismo. La famiglia da cui proveniva Ipazia apparteneva a questo stesso *milieu* culturale e politico. Il padre di Ipazia, che si occupava di matematica e di geometria, si chiamava Teone ed era il rettore del Museo di Alessandria, cioè dell'edificio dedicato alle Muse, che era una delle massime espressioni culturali del mondo ellenistico, nonché spazio di incontro tra i sapienti dell'epoca e luogo di insegnamento e di formazione dei nuovi allievi. Un'altra istituzione molto importante della città era il Serapeo –il tempio dai cento gradini dedicato alla divinità di Serapide, dove si trovava anche un'importante biblioteca– che è stato uno dei primi obiettivi della forza distruttiva del cristianesimo istituzionalizzato, il quale lottava per l'egemonia anche culturale oltre che religiosa e politica entro l'Impero. Il Serapeo, in quanto simbolo del paganesimo, è stato infatti completamente distrutto nel 391 da

un'orda di fanatici cristiani al servizio di Teofilo, che in questo periodo era vescovo della città di Alessandria.

Dopo aver chiarito queste coordinate di tipo storico, la quinta lezione, organizzata in modalità laboratoriale, sarà tesa ad una ricostruzione del percorso biografico e intellettuale di Ipazia, attraverso l'uso delle fonti a noi accessibili, consistenti nelle testimonianze offerte da storici e filosofi a lei contemporanei e/o successivi, dato che gli scritti di questa filosofa non sono giunti fino a noi. Tra le fonti più importanti a cui attingere sono da segnalare la *Storia ecclesiastica* dello storico bizantino di fede ariana Filostorgio (368-439 d.C.); il libro VII (cap.15) della *Storia Ecclesiastica* dello storico cristiano-bizantino Socrate Scolastico (380 ca.-440 ca. d.C.); la *Vita Isidori* del filosofo pagano Damascio (seconda metà del V secolo-prima metà del Sesto), la *Cronaca* del vescovo copto Giovanni di Nikiu (vissuto nella seconda metà del VII secolo); le informazioni su Ipazia presenti nel lessico *Suida* (l'Enciclopedia bizantina del X secolo); e, infine, le lettere (comprese quelle inviate alla stessa Ipazia) del vescovo cristiano Sinesio che, prima di convertirsi, è stato un suo allievo ed è rimasto a lei legato come amico fino alla sua morte.

Queste fonti presentate nelle loro linee generali, tenendo anche in considerazione il contesto politico e religioso in cui sono state prodotte, saranno messe a disposizione delle studentesse e degli studenti che, organizzati in piccoli gruppi, avranno il compito di definire un profilo della vita e del pensiero di Ipazia. La loro attività dovrà fare capo alla elaborazione di una scheda, una per ciascun gruppo, che, una volta completata, dovrà essere condivisa, in un momento comune, con tutti gli altri studenti e le altre studentesse. Seguirà, alla esposizione dei gruppi, una lezione frontale della docente o del docente (la sesta) durante la quale, a partire dal lavoro precedentemente svolto, verrà fatta una ricostruzione del pensiero e della vita di Ipazia, attingendo anche agli studi a lei dedicati, in particolare per quanto riguarda la ricerca della filologa Silvia Ronchey, data alle stampe nel 2010 con il titolo *Ipazia. La vera storia* e a quella di Gemma Beretta, *Ipazia di Alessandria*, del 1993, che unisce al rigore filologico un approccio marcatamente femminista.

La lezione avrà il compito di mettere in evidenza alcuni importanti aspetti del percorso biografico e di pensiero della

filosofa alessandrina. In primo luogo la sua collocazione nella linea della tradizione iniziatica neoplatonica –ossia nella linea sotterranea del platonismo intrisa di pitagorismo e di sapienza zodiacale–; linea di pensiero che nella fase storica in cui è vissuta Ipazia aveva ancora un ascendente molto forte sull’aristocrazia “pagana” che deteneva il potere nelle città dell’Impero. Si tratta, così come fatto emergere da Silvia Ronchey nel suo libro *Ipazia. La vera storia*, di una corrente di pensiero che era aperta alle donne, fino ai gradi più alti di iniziazione, e nella quale Ipazia è diventata una sorta di sacerdotessa pagana che impartiva ai suoi allievi un insegnamento molto vicina a quello iniziatico. Una forma di insegnamento che, secondo Gemma Beretta, rappresenta un’espressione innovativa della filosofia platonica che, iniziata con Platone e poi rinnovata da Plotino, va incontro ad un ulteriore sviluppo proprio con il pensiero di Ipazia.

I suoi studi scientifici, soprattutto di astronomia e di matematica⁴, secondo Ronchey devono essere interamente collocati entro questo filone platonico della filosofia, nel quale la perfezione dei numeri era una sorta di mistica a sé, un po’ come avveniva nel pitagorismo. Si tratta di un approccio teoretico che molto probabilmente è stato anche all’origine del temperamento morigerato, poco incline alla frivolezza, di questa filosofa che, anche dal punto di vista dell’identità personale, è stata fortemente influenzata dal modello ascetico della filosofia entro la quale si è formata. Operando entro questa linea di pensiero, Ipazia si è conquistata una grande fama tra gli intellettuali del suo tempo quando ancora era in vita: venivano infatti anche da molto lontano ad ascoltare le sue lezioni accademiche in cui si perpetuava la tradizione dell’antica scuola platonica. Una fama che, insieme alla sua origine aristocratica, le ha dato una grande sicurezza non solo nella sfera culturale, ma anche in quella politica. Ipazia ci è restituita infatti da alcune fonti come una donna molto franca e diretta nel parlare, anche quando si trovava al cospetto dei potenti; questo le conferiva una grande capacità di

⁴ Secondo Suida, Ipazia scrisse un Commentario alle *Coniche* di Appollonio e all’*Algebra* di Diofranto, oltre che un *Canone astronomico*; a lei si deve inoltre l’edizione del terzo libro dell’*Almagesto* di Tolomeo all’interno del Commento del padre Teone.

mediazione, grazie alla quale le sue parole e i suoi consigli venivano ascoltati dagli stessi governanti che si disputavano il potere all'interno della città di Alessandria.

In questa lezione di ricostruzione della biografia di Ipazia e delle sue relazioni con gli uomini di potere, un ampio risalto deve essere dato da un lato alla sua amicizia con Sinesio, che, come si è detto, è stato uno dei suoi più noti allievi, divenuto poi un vescovo cristiano, ma dall'altro è essenziale anche, al fine di comprendere le vicende della sua vita, soprattutto per quanto riguarda i suoi ultimi anni, rendere conto del suo rapporto conflittuale con Cirillo, il vescovo misogino di Alessandria, successore di Teofilo, interessato ad ampliare la sua sfera di potere nella città, oltre la dimensione spirituale. La tragica morte di Ipazia, nel 415, scorticata viva con cocci taglienti dai parabalani, è da vedersi infatti come una conseguenza diretta di questo conflitto, dato che questi monaci erano dei seguaci dello stesso vescovo. Nel libro *Ipazia. La vera storia*, Ronchey mette in connessione la morte di Ipazia con l'invidia del tutto personale nutrita da Cirillo verso questa sacerdotessa laica, imperturbabile e composta, verso questa figura sacrale e carismatica che godeva in città di un grande prestigio sociale e politico; un prestigio che rischiava di oscurare e mettere in discussione il potere a cui egli ambiva. Gemma Beretta, invece, nelle sue ricerche su Ipazia, per dare spiegazioni della sua morte, adotta una lettura "femminista"; ritiene cioè che sia stata la reazione virulenta e incontrollata del potere gerarchico maschile che stava prendendo corpo nella Chiesa cristiana a determinare la sua drammatica fine.

Dopo la lezione dedicata ad Ipazia, nell'ultima sarà proposta agli studenti e alle studentesse la visione di "Agorà" il film su Ipazia uscito nel 2009 e diretto del regista cileno naturalizzato spagnolo Alejandro Amenábar. La visione del film sarà preceduta da una breve introduzione tesa a far emergere, insieme all'importanza di questa pellicola nell'operazione di valorizzazione della biografia delle donne del passato, anche alcune sue incongruenze storiche, dovute in gran parte alla volontà del regista di attualizzare la figura di questa filosofa, trasformandola in una sorta di "Galileo Galilei in gonnella", quando invece come abbiamo visto, essa si colloca interamente nel contesto culturale e storico del suo tempo.

Il progetto didattico su Ipazia potrebbe concludersi con l'assegnazione alle studentesse e agli studenti di due esercitazioni, da svolgersi singolarmente, consistenti da un lato nella elaborazione di una recensione, per una rivista di studi di genere, del film Agorà di Amenábar; e dall'altro nella produzione di un video di presentazione di Ipazia, ideato tenendo conto del lavoro svolto durante le lezioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ADLER, Ada (1967-1971). *Suidae Lexicon*. Stuttgart: Teubner.
- BERETTA, Gemma (1993). *Ipazia di Alessandria*. Roma: Editori Riuniti.
- BIEMMI, Irene (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BONELLI, Maddalena (2020) (ed.). *Filosofe, maestre e imperatrici. Per un nuovo canone della storia della filosofia antica* (pp. 3-51). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- BRANDT, Hartwin (2005). *L'epoca tardoantica*. Bologna: il Mulino.
- CRISTOLINI, Sandra (1983). "Gli stereotipi sessisti nella scuola: ruolo e responsabilità degli insegnanti". *Orientamenti pedagogici*, 30-5(179), pp. 899-903.
- DI CRISTOFARO LONGO, Gioia (ed.) (1986). *Immagine donna: modelli di donna emergenti nei mezzi di comunicazione di massa*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- DIOGENE LAERZIO (1993). *Vita dei filosofi*. Milano: Tea.
- DUBY, George - PERROT, Michelle (ed.) (1992-1997). *Storia delle Donne in Occidente*, vol. I. *L'antichità*. Roma-Bari: Laterza.
- GALLI, Norberto (1977). *Pedagogia della coeducazione*. Brescia: La Scuola.
- GIAMBlico (1991). *La vita pitagorica*. Milano: Rizzoli.
- GIANI GALLINO, Tilde (1973). "Stereotipi sessuali nei libri di testo". *Scuola e Città*, 4, pp. 144-147.
- GIANINI BELOTI, Elena (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- GIANINI BELOTI, Elena (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.

- HAAS, Christopher (1997). *Alexandria in Late Antiquity*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
- MONTEPAONE, Paola (1993). "Teano la pitagorica". En N. Laroux, *Grecia al femminile* (pp. 73-106). Roma-Bari: Laterza.
- MEUNIER, Mario (1932). *Femmes pythagoriciennes. Fragments et Lettres de Théano, Périctioné, Phintys, Mélissa et Myn*. Paris: L'Artisan du livre.
- PACE, Rossana - La MALFA, Luisa (ed.) (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- PELLO, Caterina (2020). "«Non solo uomini ma anche donne...». La presenza femminile nella filosofia greca: il caso delle pitagoriche". En M. Bonelli (ed.), *Filosofe, maestre e imperatrici. Per un nuovo canone della storia della filosofia antica* (pp. 55-78). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- PHILOSTORGIUS (2007). *Church History*, Leiden-Boston: Brill.
- PINTO MINERVA, Franca (1977). "La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? Dibattito". *Nuova DWF*, 2, pp. 5-19.
- PORCHEDDU, Alba (1978). "La donna nell'insegnamento: storia e prospettive". *Scuola e Città*, 9, pp. 353-360.
- PORFIRIO (2017). *Vita di Pitagora*. Trento: Antolini.
- RONCHEY, Silvia (2010). *Ipazia. La vera storia*. Milano: Rizzoli.
- ROSSETTI, Sandra (2015). "Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella Scuola italiana". *I Castelli di Yale Online*, 3(2), DOI: <https://doi.org/10.15160/2282-5460/1145>.
- SABATINI, Alma (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SABATINI, Alma (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SABATINI, Alma (1997). *Le pari opportunità nel sistema scolastico italiano. Proposte operative per una scuola che cambia*, Roma, s.e.
- SALOMONI, Stefania (2020). *Pompeia Plotina, l'imperatrice filosofa*. En M. Bonelli (ed.), *Filosofe, maestre e imperatrici. Per un nuovo canone della storia della filosofia antica* (pp. 131-162). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

- SINESIO (1989). "Epistolae". En *Opere di Sinesio di Cirene* (pp. 65-156). Torino: Utet.
- SOCRATE DE CONSTANTINOPLE (2004-2007). *Histoire Ecclésiastique*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- ULIVIERI, Simonetta (1981). "Condizione femminile e professionalità docente". *Il Ponte*, 5, pp. 407-424.
- WAITHE, Mary Ellen (1987). *A History of Women Philosophers*, vol. I. Dodrecht: Kluwer Academic.
- ZANCAN, Marina (1998). *Il doppio itinerario della scrittura: la donna nella tradizione letteraria italiana*. Torino: Einaudi.
- ZINTZEN, Clemens (1967) (ed.). *Damascii vitae Isidori reliquiae*. Olms: Hildersheim.
- ZOTENBERG, Herman (1883). *Chronique de Jean, évêque de Nikiou, text éthiopien publié et traduit*. Paris: Imprimerie Nationale.

COME INSEGNARE LA STORIA DELLE DONNE: IL CASO DI ISABELLA DI CAPUA (1512-1559)

HOW TO TEACH THE HISTORY OF WOMEN: ISABELLA DI CAPUA'S CASE (1512-1559)

Rosanna MELE
Universitat de Valencia

Riassunto

Nei diversi ordini di scuola in Italia, il canone della letteratura risulta quasi interamente maschile. Includere donne contribuirà a infondere fiducia nelle ragazze, che hanno bisogno di modelli femminili e alimenterà nei ragazzi il rispetto. La lettura della corrispondenza di Isabella di Capua, principessa di Molfetta, nobildonna italiana del Cinquecento, può aprire le menti degli studenti verso le donne del passato che esprimevano le proprie emozioni e avevano una propria visione della vita.

Parole chiave: storia delle donne, scuola primaria, Isabella di Capua, uguaglianza di genere, tematiche femminili.

Abstract

In the different Italian school orders, the canon of literature is almost entirely male. Including women will help increase confidence in girls, who need female models and will foster respect for them in boys. Reading the correspondence of Isabella of Capua, Princess of Molfetta, Italian noblewoman of the sixteenth century, can open the minds of students to the women of the past who expressed their emotions and had their own vision of life.

Keywords: women's history, primary school, gender equality, women's issues, Isabella of Capua.

1. INTRODUZIONE: LA QUESTIONE DEL CANONE

Quella “stanza tutta per sé”, [...] è un'immagine che racchiude le infinite proiezioni ideali delle tante stanze che

attraverso i secoli hanno rappresentato il perimetro ambivalente dell'emarginazione come della emancipazione femminili, racchiudendo sogni e desideri, ambizioni e utopie, scrittura e conversazione, isolamento e protagonismo delle innumerevoli presenze, dei mille volti muliebri cancellati dalla storia (Selmi 2008: XIV).

Le donne non hanno storia, almeno a leggere i libri di testo scolastici italiani. Quante figure femminili si studiano dalle elementari alle superiori? Pochissime. Elsa Morante è l'unica scrittrice a essere quasi sempre presente.

“A scuola le scrittrici dovrebbero essere studiate di più. Il canone letterario è ancora maschile” (Trotta, 2021): è Igiaba Scego che parla, vincitrice della quarta edizione del premio letterario intitolato a Matilde Serao¹, nonché cofondatrice del quotidiano *Mattino*.

In effetti, se sfogliamo le antologie scolastiche italiane dei vari ordini e gradi, troviamo Dante, Petrarca, Ariosto, Carducci e tanti altri autori maschili, allo stesso modo se apriamo un manuale di storia, incontriamo quasi esclusivamente i personaggi maschili, ma pochissime figure femminili, come se alla donna fosse preclusa la possibilità di esprimere le proprie emozioni, i propri sentimenti, la propria visione della vita. Ci viene essenzialmente presentata la prospettiva maschile. Anche i personaggi femminili presenti nei manuali agiscono e vengono descritti tramite gli occhi del *male gaze*: lo *sguardo maschile*.

Se in ambito accademico una certa attenzione alle scritture femminili negli ultimi anni si è andata affermando, nella scuola italiana si procede ancora con fatica. Del resto, non aiutano molto le *Indicazioni Nazionali*, il quadro di riferimento per la progettazione curricolare delle scuole italiane di ogni ordine e grado, un testo essenziale attraverso il quale ogni istituzione scolastica ha una cornice di riferimento entro la quale definire il

¹ Romanziera e giornalista, nata il 7 marzo 1856 a Patrasso (Grecia), da Francesco, profugo napoletano, e Paolina Bonelly, di nazionalità greca; morta a Napoli il 25 luglio 1927. S'ispira alle angosce degli umili, che appassionatamente rievoca aspetti mutevoli e toccanti della vita napoletana, continuamente dimenticando i programmi della narrativa *verista* (Croce, 1929: 33-72).

proprio curriculum d'istituto, che non presentano affatto un numero di autrici adeguato. Si tratta più che altro superare pratiche didattiche anacronistiche, scollegate dalla realtà del mondo *di fuori* e dalle dinamiche della sua evoluzione (Carnero, 2018).

È in particolare necessario mettere in evidenza che la gran parte delle fonti che parlano di donne nella storia sono prodotte da uomini e rivelano più lo sguardo maschile che la realtà delle donne.

L'assenza di soggetti femminili nei manuali scolastici, sia sotto forma di biografia di donne che di gruppi o movimenti collettivi, nega alle ragazze la possibilità di appartenere, attraverso il riconoscimento di proprie simili, alla dimensione storica, le priva di genealogia e memoria storica femminile, del confronto con esperienze varie e diverse da quello del loro orizzonte materiale per orientarsi nelle scelte future (Sega, 1993:125).

La questione del canone —cioè di quella *lista* di opere fondamentali— è più importante di quanto si creda, poiché collegata al progetto educativo. La scuola rappresenta per molti bambini e ragazzi un primo contatto con il mondo esterno. È l'ambiente che, dopo il nucleo familiare, influenza la cultura e le idee. Fondamentale deve essere il metodo con cui l'insegnante induce all'interrogazione delle fonti.

L'assenza o la poca quantità di opere di scrittrici, poetesse, letterate, artiste di ogni genere inculcano l'idea che le donne non abbiano il talento e le capacità necessarie per essere considerate delle autrici abbastanza valide da apparire tra le pagine dei nostri libri di scuola, a differenza dei loro colleghi uomini, con qualche eccezione di alcune donne, considerate dei talenti fuori dall'ordinario, e pertanto, nonostante la loro condizione femminile, sono riuscite a guadagnarsi una *fetta* di canone (Iuliano, 2022).

Le donne hanno usato nei secoli diverse strategie per *rompere* questi silenzi imposti, ma se ne parla ancora in maniera non sufficiente. È nostro dovere civico riparare al *vuoto storico*. Si deve pertanto seguire il percorso di un canone delle donne che può riempire questo vuoto, attraverso la ricerca e il recupero di

documenti che mostrano la vita, il pensiero, le riflessioni, i desideri, le oppressioni a cui erano soggette le donne.

Si deve lottare contro il pregiudizio che la storia delle donne sia poco interessante, così come guardare alle donne del passato, come se non ci fosse nulla da imparare da loro oppure come non avessero una storia. Secondo la studiosa Segal, se proviamo a far studiare un capitolo di storia, sarà pieno di figure storiche maschili, imperatori, re, capitani. Se proviamo a farlo notare, qualche ragazzo potrà dire che è normale perché le donne non facevano nulla (Segal, 1993: 140-1), stavano a casa e si occupavano dei figli. È proprio su pregiudizi come questi che bisogna intervenire.

Al contrario, far conoscere che le donne al pari degli uomini ‘esistevano’ e ‘producevano’, fa cambiare completamente la prospettiva, così come conoscere elementi della sua quotidianità: a cosa si dedicavano, cosa cucinavano, cosa mangiavano, cosa indossavano. Significa comprendere che oltre l'apparenza esiste un mondo, quello femminile, altrettanto valido e importante quanto quello maschile, due mondi non separati, ma in sinergia tra loro. E così le ragazze sentiranno di far parte di qualcosa.

Perché ad esempio conosciamo Jean Jacques Rousseau come filosofo e pedagogista, ma non studiamo anche Mary Wollstonecraft? Conosciamo i circoli e i salotti di Leopardi ed altri letterati, ma non la *Bluestocking Society*², frequentata, tra l'altro, dallo scrittore Samuel Jackson.

Esistono donne del passato che hanno scritto, e non solo versi o romanzi, che hanno dipinto, come Artemisia Gentileschi. Nelle scuole sono praticamente sconosciute, nonostante non lo fossero al loro tempo, a meno che un docente non decida di centralizzare l'attività didattica su un personaggio femminile.

Tuttavia, occorre evitare di produrre un ulteriore stereotipo. Esempio eclatante proprio la pittrice Gentileschi. Dal secolo scorso sono stati condotti degli studi con l'intento di riportare alla luce un'artista a lungo esclusa da una storia dell'arte declinata al

² “Bluestocking, any of a group of women who in mid-18th-century England held «conversations» to which they invited men of letters and members of the aristocracy with literary interests” (Encyclopaedia Britannica, Bluestocking British literary society).

maschile. Se la critica voleva ad ogni costo interrompere il silenzio in cui Artemisia era caduta e liberarla dai pregiudizi sessisti, è divenuta emblema della lotta di genere, suscitando più interesse per le vicende personali che per la produzione pittorica. Il suo talento è indiscusso. Eppure, è completamente surclassata dal più famoso, nonché pittore maschile, Caravaggio. A dimostrazione del suo talento basterebbe dire che ha fatto parte dell'Accademia del Disegno di Firenze, prestigiosa istituzione, coronamento del sogno di ogni artista che prima di allora nessuna donna era riuscita mai a raggiungere (Menichetti, 2016: 2-3). Altro esempio Diodata Saluzzo Roero³, membro dell'Accademia dell'Arcadia,⁴ che venne elogiata da Foscolo, Parini, Alfieri, Manzoni ed altri, ma non si studia a scuola, mentre dei precedenti conosciamo ogni dettaglio. Questa considerazione provoca una riflessione sulla soggettività sia delle opere storiche proposte sia dei manuali scolastici su cui gli allievi studiano. La pratica didattica non può prescindere dal riconoscimento del diritto alle alunne a “essere nella storia e avere una storia” (Sega, 1993: 125).

1.1. LA STORIA DI UNA DONNA DEL CINQUECENTO

In tale discorso si inserisce Isabella di Capua, la nobildonna vissuta in Italia nella prima metà del Cinquecento, una donna del passato, di carattere, moglie del figlio cadetto di Isabella d'Este e Francesco Gonzaga, nonché braccio destro di Carlo V, una dei tanti esempi di donna vissute nei secoli scorsi, il cui studio può contribuire ad aprire le menti dei giovani rispetto alle donne del passato. Non ha scritto versi o romanzi, è una donna *comune* che ha tenuto una sua corrispondenza, una scrittura quotidiana. Ed è proprio nel suo essere una donna *normale* che le giovani menti possono identificarsi.

³ Nacque a Torino il 30 luglio 1774 da Giuseppe Angelo, conte di Monesiglio e generale d'artiglieria, e da Maria Margherita Giuseppa Girolama Caissotti dei conti di Casalgrasso, “donna di virile ingegno e di molte lettere” (DBI, 2017).

⁴ Accademia letteraria, fondata a Roma (1690) da G.V. Gravina, G.M. Crescimbeni e altri 12 letterati, dopo la morte di Cristina di Svezia, nel cui salotto erano soliti riunirsi. Il nome fu scelto con riferimento alla regione greca, simbolo fin dall'antichità di vita innocente e serena (Enciclopedia on line).

Grazie all'esperienza lavorativa di docente di scuola primaria, si ritiene che possa essere di grande stimolo far conoscere la biografia di Isabella di Capua e leggere qualche lettera o passaggio significativo della corrispondenza della nobildonna italiana, allo scopo di fare un confronto tra ieri ed oggi, capire meglio il ruolo da lei svolto, rendersi conto che le donne sapevano leggere e scrivere, non perfettamente, ma ricevevano una istruzione adeguata, sicuramente legata anche al loro rango sociale, mostrare agli studenti che ci sono state donne meno *fortunate*, emarginate dalla storia. Attraverso la lettura di alcune lettere i ragazzi realizzeranno che le donne del passato sapevano essere protagoniste, non erano donne che vivevano all'ombra del consorte, esprimevano le proprie emozioni, i propri sentimenti e avevano una propria visione della vita.

Nella fase iniziale della ricerca condotta su Isabella di Capua⁵, la visione di lei era del tutto differente rispetto ad ora, dopo tre anni di studio dei suoi documenti. A prima vista appare *solo* la moglie di un Gonzaga e la figlia di una importante famiglia nobile che a soli 11 anni, per la precoce dipartita del padre Ferrante di Capua, si ritrova ad ereditare una fortuna e il titolo nobile di Principessa di Molfetta. A mano a mano che la ricerca proseguiva le sue lettere hanno permesso di ricostruire la sua figura carismatica, di delineare il carattere forte e la modernità della donna, il ruolo di primo piano e non subalterno rispetto al marito che si affidava spesso a lei per questioni di diplomazia. Sembra avesse un intuito femminile, unito a un certo istinto politico che le suggeriva come comportarsi in situazioni difficili, motivo per cui era tenuta in gran considerazione da parte del consorte, tanto che in molti si affidavano a lei, le chiedevano consigli e di intervenire in problematiche delicate.

Le lodi espresse da poeti cortigiani e di quanti scrissero della Principessa di Molfetta ce la dipingono come donna colta ed

⁵ Tesi di dottorato in fase di ultimazione, la cui relatrice è María José Bertomeu Masià, dottoressa del Departament de Filologia Francesa Italiana dell'Università de València, che si inserisce nel progetto di ricerca del Governo della Generalitat Valenciana *Estrategias retóricas y expresión lingüística de las mujeres de la Casa de Austria en la reivindicación de sus derechos*, diretto da Júlia Benavent professoressa dello stesso dipartimento e della stessa Università.

elegante, animatrice di una vivace vita di corte e abile a intessere relazioni sociali (Zaggia, 2003: 161-2), ci offrono un profilo di una donna tutt'altro che dimessa e defilata. Gli orizzonti culturali e mondani della principessa di Molfetta, inoltre, non si limitavano all'ambiente mantovano, ma in virtù della sua origine familiare, avevano nel vivace contesto partenopeo del primo Cinquecento un altro imprescindibile polo di riferimento (Garofalo, 2022: 124).

L'educazione della donna nelle classi più elevate era essenzialmente uguale a quella dell'uomo; gli Italiani del Rinascimento non esitarono a far impartire ai loro figli d'ambo i sessi l'identica istruzione letteraria e persino filologica (Burckhardt, 2008: 292).

D'altronde, come osservato da altre studiose, non erano poche le donne colte in Italia nel XV e XVI secolo (Bertomeu Masià 2007: 17-27), come pure alcune di loro avevano ruoli di responsabilità, ma si tratta di eccezioni e non di una regola. È questo il punto. Affrontare la storia dal punto di vista delle donne, permette di mettere in discussione anche la periodizzazione classica e induce a cercare nuove rotture. Per esempio, un dibattito storico emerso negli ultimi anni riguarda la pertinenza e il senso del concetto di Rinascimento: esiste un Rinascimento per le donne? (Niccoli, 1991).

2. UdA LA STORIA DELLE DONNE: IL CASO DI ISABELLA DI CAPUA

Un insegnamento disciplinare non frammentario, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e avviare gli alunni a una visione unitaria della conoscenza è l'Unità di Apprendimento (UdA).

Far avvicinare gli studenti alla tematica della storia delle donne, presuppone realizzare una UdA, multidisciplinare, per classi parallele di una scuola primaria, dal titolo *La storia delle donne: il caso di Isabella di Capua*. Si tratta di un percorso che ha il fine di rendere gli studenti protagonisti del loro apprendimento, la cui progettazione avviene all'inizio dell'anno scolastico.

L'esempio che proponiamo è strutturato per la classe quarta, abbraccia più di una disciplina, prevedendo attività di italiano, storia e geografia. Si vuole offrire uno spunto di riflessione su come potrebbero essere inserite nel curriculum scolastico attività didattiche che facciano riflettere gli studenti e abbiano come soggetto una donna.

Il nostro primo obiettivo è di focalizzare l'attenzione su una prospettiva che posi i suoi occhi su tematiche femminili, che porti a *empatizzare* e a comprendere alcuni aspetti della vita delle donne, dando loro la giusta risonanza, senza sottovalutarli o giudicarli inferiori ai protagonisti maschili.

Il secondo obiettivo è di andare indietro nel tempo, ripercorrere il secolo XVI e fare un confronto con il mondo odierno, far riflettere sulle condizioni della donna nel passato, e portare gli studenti a interrogarsi su cosa possa significare oggi essere donna, evidenziare che esistono alcuni paesi dove ancora oggi la donna è emarginata, per ragioni culturali, religiose ed economiche, vive sotto la morsa del pregiudizio, dell'intolleranza e della negazione dei diritti primari.

Le competenze culturali e sociali da promuovere sono: educare alla cittadinanza, sviluppare il pensiero critico, fondamentale per far crescere il dialogo tra i generi, sostenere lo sviluppo di una cultura delle pari opportunità e del rispetto dell'altro.

La fase iniziale prevede l'uso di più vocabolari, per definire etimologia, significato e nascita delle parole: *donna, femmina, signora, dama, moglie, emancipazione femminile, femminismo*. Di qui la partecipazione ad un dibattito che parta da domande-stimolo:

– Perché si ha questa concezione della donna? Conoscete bene il contesto storico?

– Sapete quali erano le condizioni della donna nel passato e se aveva diritti? Le donne sapevano leggere e scrivere nel 500?

– Che cosa significa oggi essere donna?

A questo punto, la classe, suddivisa in gruppi eterogenei, approfondisce aspetti diversi della vita della donna, legati al periodo storico in cui è vissuta, tra il 1500 e il 1560; ogni gruppo si occuperà di uno dei seguenti aspetti e lo condividerà in un secondo momento al resto della classe: dove è nata e vissuta, chi era la sua famiglia di origine, chi ha sposato, la sua vita pubblica,

la sua vita familiare. I risultati delle ricerche, confrontati e selezionati, vengono organizzati in tabelle.

Prima di passare alla fase successiva si introduce l'epistola, ovvero la lettera come genere letterario, il valore sociale e culturale della comunicazione epistolare nel Cinquecento, gli aspetti materiali utilizzati nel passato, sia per quel che riguarda la confezione sia per la grafia, l'uso che se ne fa oggi rispetto al passato e dei generi che hanno preso il sopravvento nella società odierna con la diffusione dei *social media*.

Il passaggio successivo è la lettura di fonti letterarie, passaggi selezionati della corrispondenza di Isabella di Capua che riguardano il matrimonio, il rapporto con la famiglia del consorte, la nascita dei figli, i discorsi di donne. Scopo dell'attività è raccontare la sua vita, la *storia della donna*: educazione, matrimonio, maternità, lavoro, aspetti anche legati a problematiche attuali di emancipazione femminile.

Il momento di riflessione viene compiuto attraverso il confronto ieri/oggi sulle donne emarginate dalla storia e sui principali diritti di cui potevano usufruire le donne nel passato per raffrontarli con quelli estrapolati da alcuni articoli della Costituzione Italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, ad esempio, la parità sociale, di sesso, l'eguaglianza nel matrimonio, la crescita culturale e l'istruzione, il diritto alla vita, il lavoro.

La conclusione del percorso prevede la creazione di un elaborato, un prodotto finale, cui dare rilevanza tramite una presentazione *pubblica*, come ad altre classi e ai genitori. L'idea è di scrivere a Isabella di Capua, di immaginare di rispondere alle missive lette in classe, così da sviluppare l'idea del *dialogo* come modalità di approccio alle donne del passato attraverso la tecnica della simulazione, cioè l'assunzione di ruoli e la loro interazione attraverso la scrittura in prima persona.

In questo modo, si svolgono operazioni storiograficamente corrette, come la raccolta dei dati dai documenti, e si attiva l'immaginazione storica che permette di collegare i dati tra loro e farli parlare (Sega, 1993:141).

E terminare con una riflessione che potrà fornire spunti per ulteriori attività didattiche: *esiste davvero nel mondo odierno la parità sociale?*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- “Arcadia” (s/f). *Enciclopedia online*. Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana. Recuperato da <https://www.treccani.it/enciclopedia/arcadia/>. [Fecha de consulta: 25/08/2023].
- “Famiglia di Capua” (2007). In *Nobili napoletani, Ovvero delle Famiglie Nobili e titolate del Napolitano, ascritte ai Sedili di Napoli, al Libro d'Oro Napolitano, appartenenti alle Piazze delle città del Napolitano dichiarate chiuse, all'Elenco Regionale Napolitano o che abbiano avuto un ruolo nelle vicende del Sud Italia*. Recuperato da <http://www.nobili-napoletani.it/Capua.html> [Fecha de consulta: 25/07/23].
- BENAVENT, Júlia; HERNÁNDEZ MOLTÓ, Elena e FABRIZIO-COSTA, Silvia (eds.) (2012). *Las mujeres, la escritura y el poder*. Valencia: University de Valencia, Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació.
- BENEDETTI, Vittoria (2019). “Wollstnecraft, Mary”. En *Atlante della cultura*. Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana. Recuperato da https://www.treccani.it/magazine/atlante/cultura/Mary_Wollstnecraft_alle_radici_del_femminismo_moderno.html [Fecha de consulta: 20/08/2023].
- BRUNI, Francesco (1984). *L’Italiano elementi di storia della lingua*. Torino: Utet libreria.
- BURCKHARDT, Jacob (2008). *La civiltà del Rinascimento in Italia*. Roma: Grandi tascabili economici Newton.
- CAPORUSCIO, Flavia (2017). “Saluzzo, Diodata”. En *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana (Vol. 89). Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/diodata-saluzzo_%28Dizionario-Biografico%29/ [Fecha de consulta: 12/08/2023].
- CARNERO, Roberto (19/12/2018). “La polemica. Gli storici della letteratura dimenticano le donne?”. En *Avvenire.it*. Recuperato

- da <https://www.avvenire.it/agora/pagine/letteratura-femminile-dimenticata-dai-critici> [Fecha de consulta: 25/07/2023].
- CAVATTON, Sara (2019). “Le scritture delle donne in Europa: documenti, pensieri e voci femminili per una storia alternativa”. En *Parentesi Istoriche*.
- CHAVARRIA, Elisa Novi (2009). *Sacro, pubblico, privato. Donne nei secoli XV-XVIII*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- CHEMELLO, Adriana (ed.) (1998). *Alla lettera. Teorie e pratiche epistolari dai Greci al Novecento*. Milano: Guerini e Associati.
- CROCE, Benedetto (1922). *La letteratura della nuova Italia* (3^a ed., III). Bari: Laterza & figli.
- DE GIOIA GADALETA, Caterina (2003). *Isabella de Capua Gonzaga. Principessa di Molfetta, Signora di Guastalla*. Molfetta: Biblioteca Maldotti di Guastalla.
- GAROFALO, Emanuela (2022). “La costruzione di una corte, prove generali. Ferrante Gonzaga e Isabella di Capua in Sicilia (1535-1546)”. En E. Garofalo e F. Mattei (eds.), *I Gonzaga fuori Mantova, architettura, relazioni, potere* (pp. 111-132). Roma: Viella.
- HEIMBERG Charles; OPÉRIOL, Valérie (2005). “Histoire des femmes, Histoire des hommes, comment aborder les inégalités à l'école?”. *Internationale Schulbuchforschung*, 27(2). *Teaching the history of women and gender in Europe*, (pp. 205-216). Hannover: Berghahn Books. Recuperato da <https://www.jstor.org/stable/43057336> [Fecha de consulta 10/09/2023].
- IULIANO, Ilaria (14/02/2022). “Includere le donne nel nostro canone letterario”. *Lo Sbuffo*. Recuperato da <https://losbuffo.com/2022/02/14/includere-le-donne-nel-nostro-canone-letterario/>. [Fecha de consulta: 30/07/2023].
- LUEBERING, James E. “Bluestocking British literary society”, *Encyclopaedia Britannica*. Recuperato da <https://www.britannica.com/topic/Bluestocking-British-literary-society> [Fecha de consulta: 25/07/2023].
- MENICETTI, Elisa (2016). *Artemisia Gentileschi libera da ogni stereotipo. Un talento versatile nella Napoli del Seicento*. Siena: Università di Siena. Recuperato da https://www.academia.edu/30788509/Artemisia_Gentileschi_1

- [ibera da ogni stereotipo. Un talento versatile nella Napoli del Seicento](#) [Fecha de consulta: 19/08/2023].
- PLEBANI, Tiziana (2001). *Il «genere» dei libri. Storie e rappresentazioni della lettura al femminile e al maschile tra Medioevo ed età moderna*. Milano: Franco Angeli.
- REALE, Mario (2014). “Rousseau, Jean-Jacques”. En *Enciclopedia On Line*. Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-jacques-rousseau_%28Enciclopedia-machiavelliana%29/ [Fecha de consulta: 20/08/2023].
- SEGA, Maria Teresa (1993). “Ricerca storica delle donne e didattica della storia”. En AA.VV. (eds.), *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne* (pp. 122-155). Torino: Rosenberg & Sellier.
- SELMi, Elisabetta (ed.) (2008). *Le stanze segrete: le donne bresciane si rivelano*. Brescia: Fondazione Civiltà Bresciana Onlus.
- TROTTA, Donatella (30/05/2021). “Grazia Deledda, Sibilla Aleramo e le altre: la galassia delle scrittrici dimenticate”. *Il Mattino*. Recuperato da https://www.ilmattino.it/cultura/libri/letteratura_italiana_scrittrici_dimenticate_a_scuola_tutti_i_nomi-5991685.html [Fecha de consulta: 10/08/2023].
- VANNUCCI, Marcello (2004). *Le grandi donne del Rinascimento Italiano*. Milano: Newton Compton.
- ZAGGIA, Massimo (2003). *Tra Mantova e la Sicilia nel Cinquecento*. Firenze: Leo S. Olschki.

I ROMANZI DI GIANA ANGUISSOLA PER
L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO: LA
COSTRUZIONE DI UNA LINGUA E DI UNA
NUOVA IDENTITÀ

GIANA ANGUISSOLA'S NOVELS FOR
TEACHING ITALIAN: THE CONSTRUCTION OF
A LANGUAGE AND A NEW IDENTITY

Martina LOPEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Riassunto

I romanzi di formazione di Giana Anguissola sono stati un punto di riferimento per la letteratura adolescenziale degli anni Sessanta e Settanta. Attualmente non rivestono l'importanza che meritano nel panorama letterario, pur racchiudendo i preziosi indizi di una nuova coscienza femminile che vedeva la luce proprio in quegli anni. Lo stile usato, gli spunti di riflessione proposti e il ritmo di una narrazione sempre personalissima si prestano a un suo utilizzo come materiale autentico nell'insegnamento dell'italiano, sempre indirizzato verso una didattica emotiva efficace. In questo studio si proporranno metodologie e attività che si prestino a un utilizzo nei livelli iniziali di apprendimento e che sappiano incoraggiare il discente a elaborare una propria narrazione personale grazie al lessico e alle modalità linguistiche apprese.

Parole chiave: Giana Anguissola, glottodidattica, didattica emotiva, lessico, autonarrazione.

Abstract

Giana Anguissola's coming-of-age novels were a point of reference for adolescent literature in the 1960s and 1970s. Currently they do not have the importance they deserve in the literary panorama, despite containing the precious clues of a new female consciousness that saw the light in those years. The style

used, the food for thought proposed and the rhythm of an always very personal narrative lend themselves to its use as authentic material in the teaching of Italian, always aimed at effective emotional teaching. In this study, methodologies and activities will be proposed that lend themselves to use in the initial levels of learning and that can encourage the learner to develop his own personal narrative thanks to the vocabulary and linguistic methods learned.

Keywords: Giana Anguissola, language teaching, emotional teaching, lexicon, self-narration.

1. LA COMPRESIONE DEL TESTO LETTERARIO NELLA GLOTTODIDATTICA

Un testo letterario, utilizzato per l'insegnamento di una lingua straniera dovrebbe accompagnare, fondare e giustificare delle attività didattiche che conducano al raggiungimento degli obiettivi intermedi nel percorso di acquisizione. Non è compito semplice selezionarlo dato che l'immenso patrimonio esistente può essere, in alcuni casi, fuorviante e rende difficile l'organizzazione dei saperi all'interno dell'azione didattica. Se si voglia dare più risalto alla sintassi o alla grammatica, se si preveda di includere varie norme grammaticali o insistere solo su alcune, se il lessico potrà addentrarsi al di là della zona di sviluppo prossimale, tutto questo dovrà essere deciso anteriormente a qualsiasi azione, tenendo sempre ben chiara la possibilità che, trattandosi di un approccio a un testo suscettibile di interpretazione e sensibile al gusto, gli esiti di detta azione potrebbero sfuggire alle premonizioni del docente.

In merito al lessico e alla capacità del discente di comprendere sia i singoli vocaboli che le situazioni di senso che i vocaboli costruiscono, la *zona di apprendimento prossimale*¹ ha

¹ La *zona di sviluppo prossimale* fu proposta nella teoria sull'apprendimento di Lev Semiónovich Vygotsky ai primi del Novecento e contenuta nel libro *Il processo cognitivo*. Nel *Natural Approach* di Krashen questo concetto viene ripreso e concretizzato nella nozione di *+I*, appartenente al binomio *input +I*. Si tratta dei contenuti che il discente già possiede, ma che non sono stati ancora individuati a livello cosciente, sono solo potenziali.

un'importanza significativa perché risulta particolarmente sollecitata nel processo di comprensione e interiorizzazione del testo.

Il ruolo del *contesto* nella comprensione è noto, essendo una componente che collabora pienamente al raggiungimento della conoscenza più prossima, più vicina, arricchendo e consolidando ciò che già di sa. Il discente potrà, quindi, transitare questa *zona* sia attraverso l'analisi della singola parola che del vocabolo specifico (può essere etimologica o di connessione con la famiglia lessicale) che attraverso l'analisi del testo.

Al momento di dover scegliere una tipologia testuale è quindi doveroso tenere in conto il tipo di lingua che viene proposta, tenendo presente che la lingua scritta sottostà a delle obbligazioni, se si vuole dire così, che includono sempre un certo livello di costruzione che la allontana dalla spontaneità e dall'immediatezza, per quanto possa rimanere viva e assolutamente utile:

Si analizzi un dialogo che fluisce in maniera assolutamente "naturale" di un grande scrittore e si vedrà che l'apparente adesione alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici molto diversi da quelli che risultano come tipici del parlato negli studi specifici che analizzano registrazioni dialogiche autentiche (Balboni, 2019: 157).

La scelta del genere letterario apre un dibattito legato più ai gusti dei discenti, che saranno orientati da fattori quali l'età, la formazione e gli obiettivi personali di ognuno. Le nuove spinte metodologiche relative alla didattica umanistico-affettiva incoraggiano il docente a fare in modo che la selezione del materiale sia il più possibile condivisa con il gruppo classe, ovvero sia un'azione collettiva. Per quanto sia intendibile la volontà partecipativa del processo, è bene ricordare che il sillabo deve mantenere una sua coerenza interna descrivendo un percorso organico e coerente che solo la supervisione e decisione del docente possono garantire.

La presentazione del materiale è, anch'essa, sempre un momento importante. La proposta dell'*input*, in ambito metodologico occupa e preoccupa tutti gli studiosi che se ne

interessano, perché stabilisce una sorta di *imprinting* che va curato e preparato. Il docente deve aver chiare le dinamiche motivazionali che si instaurano, rispettando lo *spazio specialissimo* che si costruisce tra il discente e il testo che è il motore generatore dell'apprendimento significativo.

La fase della *motivazione*, o di presentazione dell'*input*, come già sottolineato, racchiude delle premesse importanti. Balboni propone attivare queste risorse attivando il *piacere della lettura*:

Piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza, piacere di esorcizzare le proprie paure vedendole rappresentare sulla scena o sullo schermo, piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo, piacere del con-patire con l'eroe tragico, piacere nel vedere il cattivo punito (Balboni, 2019: 160).

Tutte queste dinamiche emotive entrerebbero in gioco anche nella lettura in lingua straniera grazie a pochi mezzi linguistici che possono orientare a una primissima comprensione. Balboni stabilisce proprio un *bisogno della letteratura* relativo a una generica necessità di comprendere il mondo e la propria vita. La letteratura sarebbe quindi un mezzo per trovare risposte alle domande che sorgono man mano che l'individuo acquista consapevolezza del proprio *essere nel mondo* (Balboni, 2019: 161). La comprensione è il momento necessario affinché il legame tra lettore e testo abbia luogo. Se l'*input* linguistico non è comprensibile, non potranno verificarsi le operazioni di analisi, confronto e formulazione di ipotesi che aiutano la ristrutturazione e l'avanzamento dell'interlingua verso la lingua d'arrivo e si instaurerebbe, così, un circolo vizioso che porterà al distacco dalla letteratura oltre che a insuccessi linguistici e comunicativi.

Un elemento che aiuta la comprensione è sicuramente una lettura *efficace*, che consisterebbe, secondo Pallotti nell'attivare strategie cognitive utili per ricavare il massimo delle informazioni dal testo, anche nel caso quest'ultimo non sia compreso integralmente (Pallotti, 2000: 160). Si tratterebbe quindi della capacità di individuare in un testo complesso parti primarie per la comprensione e parti secondarie così come i segnali grammaticale e morfosintattici che marcano il passaggio

da una situazione a un'altra, da una vicenda a un'altra.

Questo processo, che include l'interazione di nuove abilità con conoscenze pregresse attivate opportunamente, dovrebbe essere lento. In una realtà che spinge ad apprendere le lingue attraverso applicazioni immediate da consultare due o tre minuti al giorno, potrebbe sembrare anacronistico riinserire il concetto di lentezza nell'apprendimento, ma la comprensione richiede tempo. Trattandosi di un apprendimento stratificato, costruttivo e significativo, è impossibile che tutte queste dimensioni del sistema cognitivo si creino in pochi minuti al giorno. Duccio Demetrio, anche se a proposito della scrittura diaristica, introduce questa interessante riflessione:

Nel mentre il dedicarsi all'autobiografia, il perpetuarne i benefici indotti da questo tempo speciale che le dedichiamo, esprime invece quella esigenza di lentezza, raccoglimento, solitudine meditativa che la scrittura ci offre accanto alle altre risorse artistiche che l'umanità ha scoperto per esaltare il valore della soggettività, della inviolabilità della propria visione al singolare della esistenza (Demetrio, 2017).

Rimane quindi il problema di come arrivare a una comprensione soddisfacente che tenga conto della sintassi, della grammatica e del lessico. Adriano Colombo si è occupato a lungo di queste problematiche, arrivando a formulare delle soluzioni efficaci e soprattutto operative come la *schematizzazione dei periodi*, ovvero mettere nero su bianco la struttura attraverso schemi semplici che ricostruiscano la gerarchia proposta nel testo (Colombo, 2002: 41), l'analisi del *cambiamento delle coordinate spazio-temporali o di soggetto* dei vari periodi, in modo tale da tracciare il percorso logico del pensiero dell'autore, così come sarà importante lavorare sulla *coesione* del testo:

La coesione è invece un insieme di relazioni "locali", linguisticamente espresse, tra singoli elementi testuali [...] i legami coesivi "attraversano" le strutture del periodo, non solo perché si possono stabilire tra periodi diversi, ma perché anche all'interno di un periodo possono collegare elementi che si trovano a livelli strutturali diversi (Colombo, 2002: 42).

Colombo propone di tracciare il percorso di questi *filii*² della coesione riconoscendo tutti i rimandi svolti dai pronomi, dai connettori e da tutte le eventuali anafore. Per la riflessione grammaticale, invece, si darà particolare importanza ai verbi, per favorire la riflessione sulla funzione dei tempi verbali, cercando di approfondire le motivazioni di certe scelte e ripetendo dinamiche simili in testi di produzione personale. Il tempo verbale sarà un elemento importante soprattutto per favorire la dinamica della costruzione del ricordo emotivo, ma non solo, anche per l'espressione dei desideri e delle future visioni del mondo.

In un approccio glottodidattico costruito grazie all'utilizzo di materiale autentico letterario, con uno sguardo attento alla didattica emotiva grande spazio avrà la produzione personale, così come la condivisione dei testi prodotti e il lavoro di gruppo. Sarà importante considerare sempre la dualità dell'*io intimo* e dell'*io contemplato* per poter tessere una trama fitta tra l'immagine e l'autoimmagine affinché le due entità possano convivere serenamente, favorendo così l'apprendimento emotivo e, in buona sostanza, linguistico.

Lo stesso Balboni struttura il lavoro sul testo letterario in due fasi, quella di *attività di analisi del testo* e quella di *attività di analisi oltre il testo*. Le attività di *analisi del testo* includono quelle azioni, anche grafiche che servono per discernere elementi precisi del testo che si considerano chiave per la comprensione e per l'avanzamento grammaticale del discente. Le attività di *analisi oltre il testo*, invece, sono tutte quelle attività che richiedono un'elaborazione dei contenuti appunto *fuori* dal testo sviluppando prodotti didattici che abbiano a che vedere con l'input ma che possono, anche marcatamente, allontanarsi dal testo dato per dare spazio ad altri testi, autoprodotti o investigati, ad altre tesi, ad altri ricordi, altre emozioni (Balboni, 2019: 164).

Tutto questo ha a che vedere con le metodologie di

² Adriano Colombo definisce quattro tipi di legame coesivo: anafora nominale, ovvero le ripetizioni del nome così com'è o di sinonimi o affini; l'anafora pronominale, ovvero i pronomi; le ellissi: quando il soggetto è sottinteso e richiede di tornare indietro nel testo per trovarlo esplicitato e i connettori testuali (2002: 43).

apprendimento integrato di contenuto e lingua che favorisce la dinamica del *rule of forgetting* proposta da Krashen per la quale il discente si dimentica di star svolgendo attività volte all'acquisizione di contenuti e questa assenza di meccanismi di controllo fa in modo che l'apprendimento fluisca in modo molto più rapido e multi-sistemico (Balboni, 2019: 167).

2. GIANA ANGUISSOLA E LA SUA NARRATIVA PER ADOLESCENTI DEGLI ANNI SESSANTA

Giana Anguissola cominciò a collaborare con il *Corriere* e con il *Corriere dei Piccoli* quando era ancora una ragazzina e nel 1930 vinse il concorso Mondadori con *Il romanzo di molta gente* una delle poche pubblicazioni per adulti che scrisse in vita sua. Si specializzò nella narrativa che si rivelò essere la sua reale inclinazione ovvero scrivere racconti e novelle per adolescenti, per *signorinette* e approfondire l'albeggiare sociale e affettivo-amoroso del mondo femminile con le sue dinamiche delicate, nello stesso tempo introverse ed esuberanti.

In quegli anni il *romanzo di formazione* era meno visitato rispetto al racconto, alla storia moralistica o alla novella avventurosa e Anguissola intervenne in questo spazio in modo personalissimo: “coglie con l'abilità del consumato cronista i fatti del mondo contemporaneo, ma sa giocarli sul piano dell'intreccio letterario, della trovata fantastica, senza restare prigioniera di facili commozioni” (Boero e De Luca, 2018: 262).

Durante gli anni, Anguissola creò un gran numero di personaggi femminili che si muovevano in contesti adolescenziali, sviluppando uno stile diaristico che riusciva a stringere con il giovane pubblico un legame preferenziale, quasi affettivo e sentimenti di empatia e rispecchiamento. Le sue *donnine* sono tante: Violetta, Marilù, Giulietta, Priscilla, Giana.

Rimane edito *Violetta la timida* che fu il romanzo con più successo di pubblico e più diffusione, vincitore nel 1964 del Premio Bancarellino.

È evidente come l'ambito della vita dell'autrice e quello della finzione narrativa si compenetrino e come il carattere avventuroso e propositivo dell'autrice offra continue ispirazioni per lo sviluppo dei suoi personaggi, ugualmente intraprendenti e

profondi nell'osservare la vita intorno a loro. Nei suoi romanzi vengono ritratti processi di iniziazione, di trasformazione, dato che tutte le protagoniste terminano la loro avventura essendo perone molto diverse rispetto all'inizio del romanzo: un evento trasformatore, la vicinanza di una persona profondamente influente dal punto di vista emotivo o la decisione di essere artefici del proprio cambiamento porta queste figure a modificare la loro essenza e trovare nuove vie di riflessione vitale.

Si tratta di trasformazioni sociali, personali o familiari che sempre accompagnano a un gradino più alto nella scala vitale, secondo il concetto borghese di *progetto di vita*. Spesso, le caratteristiche emotive delle giovani protagoniste sono le stesse che appartenevano all'autrice: come si è anticipato, i cenni biografici nell'opera di Anguissola sono numerosi. Cominciando dalla timidezza di Violetta, continuando con il nome Giana dato a un suo personaggio e con le ambientazioni alla Scala, luogo dove Anguissola lavorò nel suo lungo periodo milanese.

Ciò che più meraviglia è la straordinaria capacità introspettiva di queste adolescenti che analizzano la realtà circostante, i fatti avvenuti, le persone conosciute, alla luce di un sentire realmente sensibile e attento. Proprio per queste caratteristiche sarebbe giusta un'operazione di recupero della poetica di Anguissola nella sua integrità, come donna del suo tempo, iscritta nei canoni e nelle ambizioni di quell'epoca, prendendo atto, però, della volontà di ispirare un cambiamento, una nuova elaborazione del ruolo femminile nella società.

Nel libro più venduto dell'autrice, *Violetta la timida*, si narrano le vicende di Violetta, una ragazzina timidissima che decide di aprirsi al mondo e di emanciparsi del suo complesso che la chiude in una gabbia fatta di silenzi e occhi bassi. Intraprende questo difficile cammino con l'aiuto della direttrice del *Corriere dei Piccoli*, la Signora A. Analizzando i due personaggi risulta chiaro come Violetta incarni l'autrice in giovane età mentre la Signora A. è un'Anguissola già matura: "Giana Anguissola è tutt'e due a seconda dell'atteggiamento verso la vita che vuole evidenziare: più inesperto e infantile nella prima, saggio e sicuro nella seconda. Violetta e la Signora A. sono parti complementari di una stessa personalità inquadrati a diversi livelli di maturità individuale" (Lopez, 2019: 116).

Nella narrativa di Anguissola sono sempre presenti slanci di femminilità alternativa, che vogliono proporre diverse versioni dell'adolescenza, diverse pulsioni e caratteristiche. È stata probabilmente questa la chiave del suo successo in un'epoca in cui era urgente uniformare la riflessione sulla propria personalità, anche in risposta alla rivoluzioni culturali già in atto, che sarebbero esplose da lì a poco. È il caso del romanzo *Il signor X*. Giana è una ragazzina molto matura per la sua età che vive con la madre, rimasta vedova, in una villa nella costa ligure. Di straordinaria profondità sono le considerazioni di Giana riguardo alla situazione economica ormai cambiata, comparandosi con l'amica della villa vicina, ancora molto ricca, proprio come era lei prima della morte del padre. Queste riflessioni le provocano dolore e una certa invidia, sentimenti che trovano però pace nella progettazione del proprio futuro e nella consapevolezza che la vita può essere pensata e organizzata in molte forme differenti.

Conosce il signor Brown uno straniero misterioso che entra nella sua vita come inquilino prima e come grande amico in un secondo momento, tanto che Giana arriverà a sentirsi attratta da questo uomo straniero e affascinante, cercando di mostrare il suo lato più innocentemente seduttore (quando, per esempio, durante una mattina in spiaggia cercherà di uscire dall'acqua con un fiore dietro all'orecchio per essere notata). È interessante vedere come tutti i sentimenti di Giana siano in realtà compresi dal signor Brown e, sebbene pilotati per garantirsi l'anonimato nel paese, vengono comunque rispettati e guardati con una certa tenerezza.

In *Priscilla* la vicenda è diversa. Rispetto a Violetta è il contesto a non essere funzionale, non la protagonista: la madre della ragazzina lavora come parrucchiera per poter mantenere la propria famiglia, il padre è rimasto senza lavoro ed è caduto in una sorta di depressione da autocommiserazione. La vergogna provata dal padre di Priscilla che, secondo i canoni del tempo, sentiva come una profonda umiliazione ritrovarsi senza impiego essendo un uomo, diviene insignificante e immotivata davanti allo sforzo della madre per poter *mandare avanti* la casa e gli studi di Priscilla. Il padre non sopporta di trovare capelli in giro per casa, totalmente cieco davanti allo sforzo della moglie e non perde occasione per sottolineare il suo auto pietismo.

Marilù invece è una fresca e arguta adolescente alle prese con

complessi scambi epistolari che devono essere tenuti nascosti a un padre autoritario e una madre completamente timorosa. La dinamica familiare si completa con le sgradevoli azioni del fratello minore, Popi, libero di intromettersi nella vita privata della sorella per il solo fatto di essere maschio. La pagella deludente di Marilù merita un'assemblea familiare mentre quella pessima di Popi viene liquidata con una battuta sagace.

Tornando a Violetta, l'autrice escogita un'ingegnosa vicenda per avere modo di presentare al lettore, una serie di personaggi originali e assolutamente retrogradi. Si tratta di un servizio del *Corriere* riguardante gli *hobbie* dei suoi coeatanei, esperienza che consenta a Violetta di mettersi nelle case e toccare con mano le relazioni umane, spesso castranti, che in queste trovano luogo. L'autrice si distanzia da criteri così estremi, ma in parte li normalizza e li comprende, in nome di una certa serenità sociale che dovrebbe essere garantita da un'educazione ancora in parte eccessivamente autoritaria.

Certamente il semplice esistere delle sue ragazzine, assetate di esperienze vitali legittima e costruisce un nuovo modo di essere donne nella società del tempo, si intuisce però che la libertà della donna è sempre legata alla volontà e alle esigenze maschili. Le protagoniste di Giana Anguissola sono intelligenti e libere sì, ma sono ragazzine che, nel loro autodeterminarsi, devono sempre chiedere il permesso.

Nell'ottica di un utilizzo di questi testi nella glottodidattica, è giusto tenere in considerazione che nell'approccio umanistico-affettivo, l'apprendimento lessicale ricopre un ruolo fondamentale, dato che può offrire gli strumenti per esprimere l'interiorità del discente e quindi stabilirne la centralità all'interno di una dinamica di classe. Chiaramente la ricchezza lessicale costruisce una buona dialettica intrapersonale e interpersonale, dato che l'individuo sa scegliere il vocabolo il più attinente possibile al proprio stato d'animo e non si vede a dover ripetere continuamente la stessa cosa, senza realmente essere capace di descrivere efficacemente la propria situazione emotiva.

Con questo fine, le attività cooperative e di scambio (dibattito, *brain storming*, tavola rotonda) saranno la colonna portante di una proposta didattica volta all'apprendimento emotivo e che voglia utilizzare materiali autentici narrativi come quello

proposto. L'obiettivo è che il *nuovo* linguaggio elaborato sia rielaborato e utilizzato con un conseguente miglioramento delle competenze emotive. A questo proposito ci si rifà anche ai principi del *Lexical Approach*³:

Il *lexical approach* proposto da Lewis si colloca all'interno degli approcci comunicativi con una forte valenza umanistico-affettiva, in quanto la competenza socio-pragmatica e la competenza comunicativa sono assunte come base e non come prodotto della competenza grammaticale; la lingua rappresenta dunque una risorsa personale e non una rappresentazione astratta. Inoltre, tra i principi metodologici fondamentali del *lexical approach* emerge con evidenza il superamento della tradizionale dicotomia tra lessico e grammatica (Cardona 2005: 20).

La grammatica si configurerebbe quindi come una struttura alla quale agganciare elementi indispensabili che, proprio grazie alla loro diversificazione e precisione semantica garantirebbero il successo della comunicazione.

3. DUE BRANI DI GIANA ANGUISSOLA PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO

Lo stile di Giana Anguissola, fresco, scorrevole e nello stesso tempo ricco di vocaboli ricercati, caratterizzato da un grande dinamismo sia nella punteggiatura che nel ritmo della narrazione, che, a tratti, cattura il lettore con cadenza serrata di un copione teatrale, rendono la sua narrazione un materiale molto duttile per l'insegnamento della lingua.

Il linguaggio è lineare, curato e mai triviale, le vicende costruite con sagacia, risultano estremamente attraenti anche dal punto di vista sociale e culturale, l'introspezione emotiva dei personaggi incentivano riflessioni emotive significative in ambito umanistico-affettivo.

³ Il *lexical approach*, formulato agli inizi degli anni Novanta da Michael Lewis, si basa nel concetto che per imparare una lingua sia efficace interiorizzare intere locuzioni o *chunks*. Queste possono essere di differenti difficoltà e conosciute al punto tale da poter essere mescolate tra loro o adattate al contesto dallo studente.

Si propongono in questa sede due brani, o meglio le attività inerenti a due brani scelti tra le molte possibilità per il loro contributo emotivo e culturale. Sono stati scelti da *Violetta la timida* del 1963 e da *Priscilla* del 1973. Realmente non si denota una gran differenza sociale nonostante nel secondo siano già trascorse, storicamente, le grandi rivoluzioni del Sessantotto. Nella vicenda di Violetta si assiste all'incontro tra due mondi vicinissimi ma, a quell'epoca quasi irraggiungibili, il mondo dell'alunno e il mondo del docente. Violetta deve parlare con la terribile professoressa di matematica e chiederle, a nome della classe, di spiegare più lentamente. Questo provoca nella ragazza una sorta di panico dal quale uscirà solo grazie a un pianto singhiozzante che convincerà la professoressa a *umanizzarsi*, ad aprirsi e a confessare a Violetta il suo grande segreto: anche lei è una persona timidissima. È commovente vedere come questa coincidenza avvicini incredibilmente le sue protagoniste e le renda immediatamente complici in quest'affinità e nella loro voglia di superare una condizione che le fa soffrire.

Si procede sempre, dopo la prima lettura, a chiarire i vocaboli che non compresi e si propongono al discente tre diversi livelli, seguendo i quali è possibile verificare il proprio grado di comprensione: “non ho compreso alcune parole”, “non ho compreso alcune frasi” o “non ho capito tutto quello che succede”, dato che è possibile aver compreso tutte le parole ma che, nonostante questo sfugga il senso del discorso.

Successivamente a questa fase, si passerebbe all'analisi del testo e gli strumenti di lettura messi a disposizione si concentrano nella ricerca delle similitudini delle due, Violetta e la professoressa, sia nel loro sentire che nel loro vedere il mondo esterno come un ostacolo. Date le incredibili capacità descrittive dell'autrice che risultano essere una fonte pregiata per lo studio degli aggettivi e delle formule di contestualizzazione, si è voluto proporre un'attività che si concentri proprio sull'analisi di questi elementi e ne chieda un uso fantasioso e personale. Sarà quindi compito dello studente rielaborare le parti del discorso che servono per la caratterizzazione dei personaggi, in modo tale da memorizzare strumenti linguistici connotativi che serviranno nell'attività successiva.

Dopo aver analizzato le componenti lessicali e morfosintattiche, infatti, le attività richiedono al discente una più coinvolgente partecipazione nella descrizione di ricordi della propria adolescenza, comincerebbe quindi l'*analisi oltre al testo*, ovvero la comprensione del brano serve da ponte, da *trait de union* tra il testo e l'individuo il quale porta verso sé ciò che ha appreso e lo risemantizza alla luce della propria esperienza. Si propongono in questo caso sia una pratica scritta di questa narrazione personale, sia orale stabilendo un breve dibattito con i compagni e le compagne attorno ad argomenti chiave tipici dell'adolescenza come, per esempio, le sensazioni che si provavano a scuola, come venivano sentiti gli amici, come si immaginavano "da grandi".

Per il secondo brano è stata scelta la descrizione di una scena domestica, una discussione familiare durante la quale si sente tutta la frustrazione della protagonista per il fatto di non vivere in una famiglia *da rivista*. Il bombardamento crescente, degli anni Settanta, della pubblicità che proponeva modelli di vita sempre più stereotipati entrava in conflitto con la realtà materiale della popolazione che si vedeva, invece, sempre più schiacciata dalla crisi economica imminente. E così succede in casa di Priscilla. Si propone, in questo caso, di lavorare in parte sull'oralità chiedendo al discente di leggere e registrare la propria lettura del brano che mantiene un rigore dialogico di *botta e risposta* con tono di discussione che può risultare interessante per l'intensità che mantiene sia nei significati che nella costruzione della lingua.

Il ragionamento sulla lingua emotiva si è concentrato nell'analisi di quelle parti del discorso che descrivono una dinamica di conflitto familiare, chiedendo di riproporre la descrizione di un proprio ricordo impiegando i termini evidenziati e analizzati.

Si propone poi un approfondimento riguardo al *sarcasmo*, protagonista culturale delle discussioni italiane ed elemento che deve essere conosciuto e riconosciuto. Si osserverà, quindi, l'utilizzo che se ne fa nella lingua e di come si possano cercare alternative che non feriscano ma che semplicemente spieghino all'altro il proprio punto di vista.

Non verrà trascurata neppure la comprensione di tutti i vocaboli sconosciuti presenti nel brano. In questo senso è

fondamentale proporre, quindi, un approccio che *dia le parole alle emozioni*, ovvero che chiarisca l'uso di determinate costruzioni, affinché vengano sentite dal discente come adatte alla propria storia personale e alla propria narrazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANGUISSOLA, Giana (1961). *Marilù*. Milano: Mursia Editore.
- ANGUISSOLA, Giana (1988). *Storie di ragazze. Priscilla. Giana*. Milano: Mursia Editore.
- ANGUISSOLA, Giana (1992). *Violetta la timida*. Milano: Mursia Editore.
- BALBONI, Paolo E. (2019). *Didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera*. Torino: Loescher Editore.
- BOERO, Pino e DE LUCA, Carmine (2018). *La letteratura per l'infanzia*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- COLOMBO, Adriano (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- DEMETRIO, Duccio (2017). *La vita si cerca dentro di sé*. Milano: Mimesis Edizioni.
- KRASHEN, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hoboken: Prentice Hall.
- LOPEZ, Martina (2019). "Violetta la timida di Giana Anguissola: un'adolescente in lotta tra relazioni tradizionali e la ricerca di un nuovo ruolo femminile". In Salvatore Bartolotta; Mercedes Tormo-Ortíz (cur.) *Escritoras italianas inéditas en la querella de las mujeres: traducciones en otros idiomas, perspectivas y balances. Vol.I*. (pp. 111-122). Madrid: Editorial UNED.
- MURSIA RE, Giancarla (1973) Presentazione in G. Anguissola *Storie di ragazze. Priscilla. Giana* (pp. 5-8). Milano: Mursia Editore.
- PALLOTTI, Gabriele (2000). "Favorire la comprensione dei testi scritti". *LEND*, (3), pp. 28-35. Recuperato da <https://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/Pallotti-ALIAS.pdf> [Fecha de consulta: 24/08/2023].
- VYGOTSKIJ, Lev (2022). *Il processo cognitivo*. Milano: Bollati Boringhieri.

IL FUMETTO “SOTTO IL VELO” DI TAKOUA
BEN MOHAMED: INTERCULTURALITÀ E
INTERSEZIONALITÀ NELLA DIDATTICA
DELL’ITALIANO LS

THE GRAPHIC NOVEL “SOTTO IL VELO” BY
TAKOUA BEN MOHAMED:
INTERCULTURALITY AND
INTERSECTIONALITY IN THE TEACHING OF
ITALIAN LS

Simona FRABOTTA
Universidad de Málaga

Riassunto

Nella pratica dell’ insegnamento della lingua e della cultura italiana all’estero è importante evitare visioni stereotipate dell’Italia e del suo popolo, portando in classe modelli più vari e complessi possibile, che tengano presente non solo la prospettiva interculturale ma anche quella di genere e intersezionale. Con questo obiettivo, all’interno dei corsi di italiano dell’Università di Málaga è stata realizzata un’attività basata sulla *graphic novel* della disegnatrice italiana di origini tunisine Takoua Ben Mohamed “Sotto il velo”, che ha permesso una riflessione sulle difficoltà di una giovane donna che indossa il velo nell’Italia contemporanea.

Parole chiave: italiano L2/LS, Interculturalità, Intersezionalità, Fumetto

Abstract

In the practice of teaching the Italian language and culture abroad, it is important to avoid stereotyped views of Italy and its people, bringing into the classroom models that are as varied and complex as possible, keeping in mind not only the intercultural but also the gender and intersectional perspective. With this objective in mind, an activity based on the graphic novel “Sotto

il velo” by the Italian-Tunisian illustrator Takoua Ben Mohamed was carried out within the Italian courses at the University of Málaga. This activity allowed for a reflection on the challenges faced by a young woman who wears a veil in contemporary Italy. *Keywords: Italian as a Foreign Language, Interculturality, Intersectionality, Comics*

1. INTRODUZIONE

L'apprendimento di una lingua è strettamente legato a quello della cultura, delle tradizioni, delle problematiche che interessano il Paese in cui questa si parla. Nel caso dell'italiano LS, è importante che i materiali e le pratiche didattiche diffondano visioni dell'Italia che riflettano la sua varietà e complessità linguistica e culturale, allo scopo di evitare stereotipizzazioni limitanti o basate su modelli escludenti, spesso androcentrici, razzisti o coloniali, che vanno assolutamente superati. In tal senso, gli strumenti offerti dalla prospettiva di genere e intersezionale possono essere una guida utile per l'analisi e la creazione di materiale didattico di qualità. È infatti imprescindibile considerare che il contributo femminile alla cultura italiana è stato dimostrato da ogni tipo di riconoscimento: premi, pubblicazioni e contributi hanno ampiamente affermato la qualità e l'eccellenza della produzione artistica delle donne. D'altra parte, il mutamento della popolazione italiana, grazie ai flussi migratori che hanno interessato negli ultimi decenni il territorio, ha fatto sì che i cosiddetti “nuovi italiani”, con la diversità e la ricchezza delle loro origini, abbiano contribuito ampiamente ad arricchire la cultura e la civiltà italiana negli ambiti più diversi.

Tuttavia, dai recenti studi realizzati sui manuali di italiano L2/LS, risulta che tale diversità culturale e sociale non viene adeguatamente rappresentata: i referenti culturali femminili sono presenti in numero strettamente minore rispetto a quelli maschili (Frabotta 2021; Vučenočić, 2022) e la rappresentazione della diversità razziale risulta piuttosto insufficiente (Daloiso e D'annunzio, 2021). Queste carenze sono particolarmente gravi se consideriamo che nelle aule scolastiche e universitarie è sempre

più importante sia la presenza femminile sia la diversità in quanto a origine di chi apprende e che, pertanto, l'assenza di una pluralità di referenti incide negativamente sull'apprendimento, poiché impedisce il processo di identificazione e motivazione di questa porzione di discenti.

Con lo scopo di incrementare la presenza di referenti femminili, interculturali e intersezionali nei materiali didattici, si è realizzata, nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano LS a livello universitario, un'attività didattica basata sull'opera a fumetti dell'autrice italiana di origine tunisina Takoua Ben Mohamed, intitolata "Sotto il velo". Nel presente testo si introdurrà l'autrice e l'opera utilizzata, per poi descrivere l'attività e riflettere sui risultati da essa ottenuti.

2. L'AUTRICE E L'OPERA

Takoua Ben Mohamed è una scrittrice, fumettista, giornalista e attivista per i diritti umani, italiana di origine tunisina¹. Nata nel 1991 a Douz in Tunisia, si è vista obbligata a trasferirsi a Roma all'età di otto anni per sfuggire alle restrizioni del regime di Ben Ali, che avevano condannato suo padre all'esilio alcuni anni prima. Immersa in un nuovo contesto culturale e linguistico, la propria autrice racconta di aver cominciato a disegnare per poter farsi capire da compagni, compagne e insegnanti nella scuola italiana in cui era stata inserita al suo arrivo: il fumetto è stato il primo strumento che le ha permesso di comunicare con le persone intorno a lei e, successivamente, il mezzo espressivo che la ha portata a entrare in contatto con un pubblico sempre più vasto.

Il codice espressivo di Takoua Ben Mohamed mescola gli anime giapponesi con l'arabo, sua lingua materna, lo slang dei giovani e l'italiano con l'accento romano, appreso dopo il suo arrivo in Italia, tutti linguaggi che costituiscono un riflesso dell'intersezione delle diverse culture che attraversano l'esperienza dell'autrice (Spadaro, 2022; Ben Mohamed, 2016). La sua opera si situa insieme alle produzioni postcolonialiste di personaggi

¹. Il video è visibile a questo link: <https://www.raiplay.it/video/2021/06/Intervista-a-Takoua-Ben-Mohamed-Protestantesimo-27062021-0876b8a8-cafa-41c5-8b01-f7f1ef8c6b3a.html>

come Marjane Satrapi and Shaun Tan, che intrecciano biografia e informazione e raccontano storie di incontri linguistici e culturali, in un mondo in cui i processi migratori nel contesto capitalista e globalizzato danno luogo a fenomeni come il razzismo e la razzializzazione, la memoria diasporica, la ricerca di un senso di appartenenza e di difesa dei diritti umani (Spadaro, 2020 e 2022a). Questi autori e autrici hanno trovato nel fumetto uno spazio di comunicazione capace di rompere le barriere linguistiche e culturali e di raggiungere un pubblico internazionale con il quale stabilire un legame intimo, basato sulla comune condivisione delle vicende umane narrate.

Il primo libro di Takoua Ben Mohamed è la *graphic novel*, “Sotto il velo”, pubblicata nel 2016 presso la casa editrice Becco Giallo, un testo che narra le vicissitudini della protagonista, una ragazza velata che vive la sua quotidianità nelle strade romane: “dalle frivolezze di una qualsiasi donna a prescindere dal velo, ai pregiudizi, alle scene di discriminazioni, alle battaglie quotidiane nel mondo del lavoro, nella società” (Bordini, 2016). Nel testo, l’autrice racconta in parte il proprio vissuto dal momento in cui ha deciso di indossare il velo, appena adolescente e contro la volontà della famiglia, realizzando una scelta che, più che dettata da motivi religiosi, ha avuto a che vedere con l’affermazione di un’identità costruita dall’intersezione di diversi fattori, come il suo essere migrante in un paese straniero o gli attacchi terroristi dell’ 11 settembre 2001, che hanno cambiato la percezione che l’occidente aveva della comunità musulmana e dei suoi simboli religiosi (Bordino, 2016).

La sua decisione di indossare il velo islamico si inserisce nel complesso dibattito intorno al significato che esso assume, sia all’interno della cultura musulmana che di quella occidentale, e nel quale si sono alternati, nel corso degli ultimi anni, diversi posizionamenti. Per citare alcuni esempi, due tra le più celebri referenti del femminismo islamico, come Fatima Mernissi (2006) o Chahdortt Djavann (2004) hanno identificato il velo come un segno di oppressione da parte del patriarcato, mentre altre studiose, ricorrendo agli strumenti di analisi offerti dal pensiero decoloniale, credono piuttosto che sia più urgente osservare il fenomeno con una maggiore complessità e dare importanza alla capacità delle donne musulmane di riappropriarsi dei propri

simboli e di attribuire loro un proprio significato (Adlbi Sibai, 2016). D'altra parte, in Europa, partendo dalla crescente presenza di donne musulmane in seguito all'incremento dei flussi migratori dal Nord Africa, si è più volte riproposto il dibattito sul fatto che la decisione di indossare il velo possa considerarsi un'espressione di libertà culturale a cui guardare con rispetto o un simbolo discriminatorio di sottomissione delle donne, che contraddice i valori laici occidentali e che quindi va bandito dai luoghi pubblici, al fine di creare spazi di vera uguaglianza.

L'autrice è consapevole che, nel contesto dell'Italia contemporanea in cui lei si trova ad essere una persona migrante di prima generazione, indossare il velo può sembrare una scelta poco pratica e impopolare, che rischia di scatenare critiche da diversi settori della società. Dalle pagine del libro, infatti, appare chiaro che dal momento in cui una donna decide di portare un hijab, inevitabilmente sperimenta giudizi e commenti indesiderati da parte di una varietà di soggetti, tra cui uomini bianchi laici, fondamentalisti religiosi e donne di varie estrazioni sociali e ideologiche (Spadaro, 2020: 184). Dato il suo essere italiana, musulmana, tunisina, romana, giovane e moderna, la protagonista non si adatta completamente a nessun modello preciso e finisce per deludere le aspettative di tutte le persone che la circondano. Tuttavia, con la sua scelta "non canonica", per il mondo occidentale, e marginale, nel senso descritto da bell hooks (2020: 68), come proveniente da un "luogo radicale di possibilità e spazio di resistenza", la scrittrice è capace di proiettare sguardi nuovi sulla realtà con cui interagisce nel suo cammino verso l'autodeterminazione. Attraverso le esperienze della sua protagonista velata, Takoua Ben Mohamed riesce a "svelare" l'islamofobia presente nella società italiana, originata dalla paura ingiustificata ai simboli della religione musulmana e che spesso sfocia in episodi di micro-razzismo, intesi non come gesti minori bensì meno percettibili e spesso sottovalutati di discriminazione (Vicini, 2023: 60-61). L'autrice riesce a toccare questo grave problema in maniera sottile, ricorrendo soprattutto all'ironia, che rappresenta secondo lei "un modo importante per convivere, abbattere muri di pregiudizi e stereotipi" (Bordino, 2016) e ha l'effetto di provocare una diretta empatia con il personaggio da lei creato, che si vede al centro degli attacchi verbali di persone

che non appaiono nelle illustrazioni perché rappresentano la voce, facilmente riconoscibile, di un'ampia porzione della società.

Il genere fumettistico scelto dall'autrice risulta ulteriormente interessante se si pensa che negli ultimi anni questo ha subito un'evoluzione in quanto alla sua considerazione critica, passando dall'essere un sottoprodotto popolare o destinato a un pubblico infantile fino a raggiungere, soprattutto nel formato *graphic novel*, una considerevole legittimazione culturale (Spinosa, 2019: 374). Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano è crescente l'interesse intorno alle potenzialità dei fumetti come strumento di apprendimento, a tal punto che la XX Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, celebrata nel 2020, è stata dedicata a "L'italiano tra parola e immagine: graffiti, illustrazioni, fumetti", conferendo a questo mezzo un vero e proprio riconoscimento istituzionale in quanto contenitore delle varietà dell'italiano e modello di comportamenti linguistici (Morgana, 2020: 168). A livello didattico, il fumetto risulta un genere testuale di facile comprensione, grazie all'integrazione della dimensione visiva, che permette la interpretazione della componente non verbale, e il linguaggio scritto che trasmette discorsi e dei pensieri dei personaggi (Spadaro, 2020: 182). Inoltre, grazie alle sue potenzialità intrinseche, il fumetto consente di sviluppare le diverse competenze dell'apprendente (linguistiche, lessicali, pragmatiche, culturali), favorendo un'atmosfera ludica e rendendo il compito più motivante e significativo (Sciuti Russi, 2017: 268).

In sintesi, l'utilità a fini glottodidattici dell'opera di Takoua Ben Mohamed risiede nel fatto che il suo essere un'autrice italiana di origini extraeuropee che ha scelto di indossare il velo, da un lato permette di bilanciare la scarsa presenza femminile nel materiale che normalmente portiamo in classe, e dall'altro proporziona uno sguardo sulla società italiana più complesso e attento alle problematiche sociali che la attraversano. Infine per il suo medio espressivo, il fumetto, che è un genere testuale con un grande potenziale per l'apprendimento della lingua, grazie all'integrazione dei suoi diversi codici e la capacità comunicare in maniera molto più diretta, soprattutto alle nuove generazioni di apprendenti.

3. L'ATTIVITÀ

L'attività che si presenta a continuazione è stata realizzata all'interno del corso italiano 4 del Corso di Laurea Estudios Ingleses e Magisterio dell'Università di Málaga durante l'anno accademico 2022-2023. L'idea di proporre un'attività didattica utilizzando un estratto dal libro "Sotto il velo" di Takoua Ben Mohamed intitolato "Domande assurde (Ma non troppo)" risponde a due obiettivi principali: il primo di tipo interculturale, consiste nell'invitare studentesse e studenti a riflettere sui micro razzismi che una ragazza che decide di indossare il velo in Italia affronta quotidianamente e stimolare in classe momenti di riflessione sul tema della discriminazione razziale, per osservare fino a che punto esiste una consapevolezza del problema nelle nuove generazioni di universitari/e. Il secondo di tipo linguistico, riguarda la produzione scritta: si è chiesto al gruppo di riprodurre i dialoghi dei fumetti estratti dal libro con le possibili osservazioni che la gente dirige, in maniera piuttosto indiscreta, a una ragazza con il velo. A continuazione si illustreranno in maniera dettagliata le diverse fasi dell'attività per passare poi ad un'analisi dei testi prodotti dalle alunne e dagli alunni che hanno partecipato all'attività.

3.1. PRIMA FASE: VIDEO INTERVISTA ALL'AUTRICE

Come prima fase motivazionale, finalizzata a contestualizzare l'opera e a presentare l'autrice, si è proceduto alla visione di una video intervista che la scrittrice ha rilasciato alla trasmissione Rai Protestantesimo nel 2021². Prima della visione sono state proposte alla classe alcune domande di comprensione, finalizzate a raccogliere le informazioni più rilevanti per conoscere l'autrice, la sua storia, il suo libro e le ragioni che riguardano sia la sua scelta di dedicarsi al mondo dell'illustrazione sia di indossare il velo. L'attività è stata svolta individualmente e poi si è passati a

² Le informazioni personali che vengono citate in questo paragrafo sono reperibili sia sul sito ufficiale dell'autrice <https://www.takoua.net/about> e nella video intervista utilizzata per svolgere l'attività didattica e visibile sul sito della Rai al link <https://www.raiplay.it/video/2021/06/Intervista-a-Takoua-Ben-Mohamed-Protestantesimo-27062021-0876b8a8-eafa-41c5-8b01-f7f1ef8c6b3a.html>

una correzione in plenum in cui si sono risolti eventuali dubbi di comprensione.

3.1.1. DOMANDE DI COMPrensIONE DEL VIDEO

1. Dov' è nata Takoua Ben Mohamed?
2. Quando si è trasferita in Italia?
3. Che lavoro fa?
4. Perché ha iniziato a disegnare?
5. Di che parla il suo libro?
6. Perché ha deciso di portare il velo?

Nel video si fa riferimento alla pubblicazione dell'opera "Sotto il velo" e, riprendendo le parole dell'autrice riguardanti il libro, si è introdotta la seconda parte dell'attività.

3.2. SECONDA FASE: CREAZIONE DELLE VIGNETTE

In un secondo momento sono state proposte alla classe una serie di vignette tratte dal libro "Sotto il velo" relative al capitolo dedicato alle "domande assurde" (Ben Mohamed, 2016: 15-18) da cui sono stati anteriormente cancellati i dialoghi originali tranne alcune risposte brevi, monosillabiche e generiche (FIGURA 1). Le studentesse e gli studenti, suddivisi in 9 gruppi, sono state/i invitate/i a scrivere le frasi cercando di immaginare le più comuni "domande assurde" che possono essere rivolte a una ragazza che indossa il velo in Italia. In questa fase si è posto l'accento non solo sull'adeguatezza grammaticale delle strutture prodotte, ma anche sulla capacità di adeguamento alla situazione comunicativa dettata dal contesto delle "domande assurde", attraverso la realizzazione degli opportuni atti linguistici (Spinosa, 2019: 386).



Figura 1. Esempio di testo tratto da “Domande assurde” (Ben Mohamed, 2016: 15).

3.3. TERZA FASE: CONFRONTO E VERIFICA DELLE IPOTESI

Una volta conclusa la fase di produzione dei testi, sono state messe in comune le ipotesi realizzate dai gruppi per poi procedere a un confronto con il testo originale, con il fine di riscontrare eventuali coincidenze con le frasi scritte dalle e dai partecipanti.

4. ANALISI DEI RISULTATI

Le persone partecipanti hanno prodotto un totale di 85 frasi, attraverso le quali si osservano chiaramente delle idee ricorrenti, che sono state raggruppate in 14 gruppi in base al grado di affinità tematica. Di seguito si presenta una discussione degli enunciati presentati in ordine di frequenza.

Le ipotesi più frequenti avanzate dalle studentesse e gli studenti che hanno realizzato l'attività girano intorno all'idea che il velo sia un simbolo che ha a che vedere con l'identità e che rimandi alle origini della persona che lo indossa. Questa

posizione si esprime associando la persona velata a determinati luoghi, come nel caso della domanda formulata dal Gruppo 8 “Lei viene dall'Iran?”, paese famoso per l'imposizione forzata del velo alla popolazione femminile, o apostrofando la protagonista come “mora” (Gruppo 1 e 8), che è il termine utilizzato in spagnolo per identificare le persone provenienti dall'Africa del Nord e che, a seconda del contesto, può assumere una connotazione offensiva. D'altro lato, il fatto di portare il velo provoca la formulazione di una serie di domande che mettono in dubbio l'eventuale origine autoctona della persona, come: “Sei di qui?” e “Di dove sei?” (Gruppo 9) o la competenza linguistica: “ca-pi-sci la mia lingua?” (Gruppo 7), fino all'insinuazione diretta che una persona che indossa il velo “non sia italiana” (Gruppo 8). Altri due interventi riguardanti il tema delle origini ripropongono il purtroppo ben conosciuto invito a tornare “nel loro paese” (Gruppi 5 e 7) rivolto alle persone percepite come straniere dal solo aspetto esteriore, dando per scontato, che questo “loro paese” non sia l'Italia.

Sette gruppi su nove hanno scritto otto interventi che rimandano al fatto di portare il velo come il risultato di un processo di coercizione. Questa il più delle volte è espressa in modo impersonale con frasi come: “Ti costringono a portare il velo?” (Gruppi 1, 4, 6 e 7), in cui appunto l'agente non viene esplicitato, mentre in due occasioni si fa riferimento ai genitori come possibili responsabili di tale obbligo: “i tuoi genitori ti costringono a indossarlo?” (Gruppo 3 e 7). Come accennato nella parte introduttiva, questo tipo di supposizione rimanda all'interpretazione di un settore della società che vede il velo come uno strumento di oppressione delle donne musulmane, senza considerare che possa essere un simbolo scelto liberamente da queste.

Un'altra idea espressa in maniera ricorrente è quella relativa alle implicazioni pratiche del velo. In questo caso cinque gruppi su nove hanno prodotto otto frasi sull'argomento che si concentrano su due aspetti principali: la prima viene espressa dalla domanda “dormi con il velo?” (Gruppi 2, 3 e 4), e la seconda, in un certo senso collegata alla prima, riguarda la necessità o meno di portare il velo costantemente o dell'impossibilità di toglierselo: “si toglie il velo a casa”?

(Gruppo 1), “Porta sempre il velo?” (Gruppo 8), “non si toglie mai il velo?” (Gruppo 7). In questo caso le studentesse e gli studenti evidenziano la scarsa conoscenza che si ha nella società occidentale delle abitudini delle donne musulmane sull’uso del velo, specialmente nell’ambito privato. Anche l’autrice, nel testo originale, formula la domanda “dormi con il velo?”, per sottolineare ironicamente la mancanza del minimo buon senso da parte di chi osserva le abitudini altrui senza riflettere su di esse.

Un altro pregiudizio comune colto dalle ipotesi avanzate durante l’attività, è quello che associa l’abitudine di portare il velo con delle norme igieniche piuttosto dubbie. Si va da domande che indagano il fatto di lavarsi o meno i capelli (Gruppi 1 e 8), a frasi che di nuovo sfiorano l’assurdo come “ti fai la doccia con il velo?” o “ti lavi i capelli con il velo?” (Gruppi 3, 7), a domande sul lavaggio del velo e la sua frequenza (Gruppo 3 e 4), fino a suggerire che l’uso del velo serve a nascondere “vestiti sporchi” (Gruppo 1). Nel testo originale l’autrice esplora simili preoccupazioni nella domanda “porti il velo perché non ti lavi i capelli?” o “ma per caso ti fai la doccia con il velo”, a testimonianza del fatto che l’associazione tra il velo e una mancanza di igiene è qualcosa che si può arrivare a insinuare con molta probabilità.

In un certo modo collegata al tema della comodità, è la preoccupazione relativa agli effetti termici del velo: sei gruppi su nove hanno formulato una domanda che ha a che vedere con il caldo che immaginano si provi a dover portare il velo o in generale “tanti vestiti”. Probabilmente un esercizio di empatia ha portato alunne e alunni a mettersi letteralmente nei panni della protagonista ed a immaginare la sua incomodità con le alte temperature che si raggiungono a seconda delle stagioni anche nella città di Málaga.

Gli atti comunicativi utilizzati da chi ha realizzato l’attività non si limitano alla formulazione di domande, ma si estendono a un certo tipo di “richieste”, alcune delle quali girano intorno alla pretesa di poter indossare il velo dell’altra persona (Gruppo 1, 3), di incitare la persona che lo porta a toglierselo (Gruppo 8) o a mostrare i propri capelli (Gruppo 2, 4, 7). Con tali richieste, che appaiono abbastanza intrusive e poco rispettose nei confronti del

corpo altrui, si osserva il passaggio ad un livello di invadenza che da verbale può trasformarsi in fisico.

Ad un livello più “ideologico” appartengono affermazioni come: “il velo è una forma di oppressione delle donne” (Gruppo 6 e similmente dal gruppo 2) o “le donne libere non portano il velo!” (Gruppo 8), o che farlo sia una “tradizione ridicola” (Gruppo 4). Di nuovo, si dà voce ad alcune fasce della società che identificano il velo come un simbolo di sottomissione ed è quindi incompatibile con la libera scelta personale delle donne che lo indossano. L’oppressione viene anche personificata attraverso l’autorità maschile rappresentata dal marito che sicuramente non permetterà alle donne di “uscire di casa” o “lavorare” (Gruppo 4) o che sarà sicuramente poligamo (Gruppo 2, 4),

Una domanda che è stata avanzata in modo identico da quattro gruppi è relativa all’eventuale relazione tra il velo e il terrorismo, attraverso una domanda fatta a bruciapelo: “sei una terrorista?” (Gruppi 1, 4, 7, 8). L’accusa piuttosto violenta che si cela dietro questa domanda può essere stata suggerita da una parte del video visto nella fase introduttiva, in cui l’autrice racconta che questa domanda le è stata rivolta da un suo compagno di scuola il primo giorno in cui decise di indossare il velo, puntualizzando che né lui né lei erano a conoscenza del vero significato del termine “terrorista”. Non bisogna dimenticare inoltre che l’associazione tra i simboli mussulmani e gli attacchi terroristici è entrata a far parte dell’immaginario collettivo a partire dai fatti avvenuti 11 settembre 2001 e che da allora, sebbene priva di fondamento, continua a influire nella visione occidentale del mondo arabo.

Altre “preoccupazioni”, per fortuna più triviali, riguardano la relazione della protagonista con la moda: il fatto di possedere più veli di diversi colori (Gruppo 2), se la scelta dell’accessorio abbia a che vedere con il colore dei capelli (Gruppo 3) o se si portino gli orecchini sotto il velo (Gruppo 2). Da queste congetture, si intuisce che, sebbene si pensi che le persone che portano il velo possano provenire da un background culturale diverso, si ritengono comunque sensibili i dettami della moda. Anche l’autrice riporta nell’opera originale la domanda: “il colore del velo è importante?” per ironizzare sull’importanza che alcune persone danno a simili dettagli. La curiosità di sapere cosa si nasconde sotto il velo, ha spinto alcuni gruppi a formulare

domande sull'eventuale assenza di capelli come: "sei calva?" (Gruppi 2, 3) o "hai i capelli?" (Gruppo 8). In questo caso le studentesse e gli studenti sono stati capaci di fare proprio il tono ironico dell'opera di Takoua Ben Mohamed che infatti propone tra le sue domande assurde proposte molto simili come "ma ce l'hai i capelli?" e "ma per caso sei pelata?".

Tra le ipotesi meno frequenti, con solo 3 occorrenze ognuna, ci sono quelle relative agli ordini che invitano autoritariamente a rimuovere il velo: "cosa fai con quella roba addosso? toglielo!" (Gruppo 5), facendo allusione a eventuali posti dove il velo sarebbe proibito "Per entrare devi toglierlo" (Gruppo 3) o a teoriche norme che lo proibirebbero: "dovete rispettare le regole del nostro paese, quindi toglietevelo!" (Gruppo 5). Alcune persone hanno trasmesso anche degli ipotetici giudizi, originati da una visione negativa della scelta del velo, come: "non mi piace come appari" (Gruppo 3) o "sei davvero poco elegante con quella sciarpa" (Gruppo 5), per arrivare ad associare l'uso del velo in tono dispregiativo con l'età avanzata: "sembri una vecchia signora" (Gruppo 5). Altri tipi di affermazioni rasentano invece la derisione, dal semplice "guardala indossa un velo!" (Gruppo 6) a proposte più "creative" come "perché sei vestita da bruco?" (Gruppo 3) o "sotto il velo indossi un' antenna?" (Gruppo 3). Alcune domande hanno, invece espresso l'interesse sulla possibilità di svolgere attività giovanili con il velo: dai momenti di divertimento, "esci per festeggiare con il tuo velo?" (Gruppo 7) al consumo di alcool (Gruppo 2), la cui proibizione è spesso associata alla religione musulmana. Curiosamente, un solo gruppo ha ipotizzato che la decisione di portare il velo potesse essere di natura religiosa: "Lei è religiosa, vero?" (Gruppo 5). L'assenza di riferimenti alla religione è probabilmente originata dal fatto che, nel video introduttivo, la stessa autrice afferma che la questa non era tra i principali motivi che l'avevano spinta ad indossare il velo, minimizzandone l'importanza.

Infine, per dare l'opportunità ad alunne e alunni di esprimere la loro reale opinione sulla scelta della protagonista del libro di indossare il velo, e indirettamente anche dell'autrice, condividendo o rifiutando le affermazioni fatte durante la seconda parte dell'esercizio, alla fine dell'attività scritta si è rivolto ai gruppi una domanda scritta aperta a riguardo. Dalle

risposte ottenute emerge in modo sorprendentemente omogeneo la difesa della libertà di scelta della protagonista: secondo le alunne e gli alunni, la decisione di indossare il velo è “saggia”(Gruppo 3), “appropriata” (Gruppo 5) e soprattutto frutto della “libertà” della protagonista di indossare quello che vuole, nonostante il razzismo, le opinioni altrui e la pressione sociale (Gruppi 1, 2, 7, 9). Questo risultato può essere dovuto alla riflessione sul razzismo e l’islamofobia che la classe ha realizzato nel corso dell’attività, ma può riflettere allo stesso tempo una componente generazionale, dimostrando che i/le giovani possiedono uno spiccato senso della solidarietà e un atteggiamento inclusivo e aperto nei confronti delle persone migranti.

5. CONCLUSIONI

Risulta ormai una necessità considerare che i contenuti culturali dei corsi di italiano come lingua straniera all’estero non possono indulgere in modelli antiquati ma che debbano proporre una rappresentazione equa in quanto a genere, razza e valori culturali. Risulta infatti imprescindibile riconoscere e valorizzare, sia i contributi delle figure femminili sia delle persone migranti, visto che la fisionomia della società italiana si è molto trasformata negli ultimi anni, comportando il sorgere di nuove questioni che possono essere un valido tema di riflessione anche nella classe di italiano LS.

L’attività realizzata da un gruppo di Italiano dell’Università di Málaga ha permesso a alunne e alunni a ripercorrere il processo creativo dell’autrice italiana di origini tunisine Takoua Ben Mohamed nel suo libro “Sotto il velo” e a “svelare” i pregiudizi sociali che osteggiano le donne che scelgono di portare il velo. Le ipotesi fatte sono rientrate in 14 categorie nelle quali si toccano diverse problematiche legate alla scelta di indossare il velo: dalle più pratiche, come la comodità, il caldo, gli aspetti relativi alla moda, a quelle più “ideologiche”, come l’identità, l’oppressione o le imposizioni. Le persone che hanno realizzato l’attività hanno dimostrato un alto grado d’empatia con l’autrice, di cui hanno preso il posto, realizzando i testi che accompagnano i disegni relativi ad un estratto del suo libro “domande assurde”, dimostrando una

consapevolezza piuttosto profonda delle numerose forme in cui le micro aggressioni razziste umiliano quotidianamente le donne musulmane. D'altro lato, se interrogate/i riguardo alla loro reale percezione del fenomeno, studenti e studentesse hanno espresso una grande considerazione verso valori quali la libertà e il rispetto, dato che dalle loro affermazioni emerge unanimemente la difesa dell'autodeterminazione della protagonista in relazione alla scelta di indossare il velo, al di là dei possibili condizionamenti sociali. In conclusione, l'attività presentata dimostra che garantire un'adeguata inclusività nei materiali educativi, oltre a questione di equità, è un modo per massimizzare i processi di apprendimento, poiché nell'aula di italiano LS insieme all'apprendimento linguistico si possono stimolare riflessioni su problemi etici e attuali che interessano sempre di più le nuove generazioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ADLBI SIBAI, Sirin (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Madrid: Akal
- BEN MOHAMED, Takoua (2016). *Sotto il velo*. Padova: Beccogiallo.
- BORDINO, Margherita (18/12/2016). “Storia di Takoua Ben Mohamed. Dal deserto del Sahara alla periferia di Roma”, *Artribune*. Recuperato da <https://www.artribune.com/editoria/fumetti/2016/12/intervista-takoua-ben-mohamed-tunisia-roma/> [Fecha de consulta: 08/09/2023].
- DALOISO, Michele e D'ANNUNZIO, Barbara (2021). “La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri”. In M. Daloiso e M. Mezzadri (a cura di), *Educazione lingüística inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp. 125-139). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- DJAVANN, Chahdortt (2004). *Giù i veli!* Torino: Lindau
- FRABOTTA, Simona (2021). “La ausencia de las mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano como lengua extranjera”. *Cuestiones de género: de la Igualdad Y la Diferencia*, 16, pp 668–687
<https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6971>

- HOOKS, bell (1998). *Elogio del margine. Razza, Sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- MERNISSI, Fatima (2006). *L'harem e l'Occidente*. Firenze: Giunti
- MORGANA, Silvia (2020). "Avventure dell'italiano a fumetti". C. Ciociola e P. D'Achille (a cura di), *L'italiano tra parola e immagine: graffiti, illustrazioni, fumetti* (pp. 167-207). Firenze: Accademia della Crusca, – goWare.
- SCIUTI RUSSI, Giovanna (2017). "Creando si impara. L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi". *EL.LE*, 6(2), pp. 267-286.
- SPADARO, Barbara (2020). "The transcultural comics of Takoua Ben Mohamed: memory and translation a fumetti". *Modern Italy*, 25(2), pp. 177–197. doi:10.1017/mit.2019.74
- SPADARO, Barbara (2022). "«Sotto il velo' dell'italiano con i fumetti di Takoua Ben Mohamed, Tunisina de Roma". In S. Bartoli Kucher e F. Iurlano (ed.) *Quo Vadis Italiano? Letteratura, cinema, didattica, fumetti*, (pp. 1-10). Berna: Peter Lang
- SPADARO, Barbara (2022a). "Migrazioni, memoria e transnazionalità nel fumetto italiano del XXI secolo". In D. Comberiati e C. Mengozzi, *Storie condivise nell'Italia contemporanea. Narrazioni e performance transculturali*, (pp. 217-240). Roma: Carocci.
- SPINOSA Eleonora (2019). "Il fumetto per l'italiano L2". In P. Diadori, *Insegnare italiano L2*, (pp.374-388). Firenze: Le Monnier Università.
- VICINI, Fabio (2023). "Il lato quotidiano dell'islamofobia: Micro-razzismo a scuola tra differenzialismo culturale e razzismo spirituale". *EtnoAntropologia*, 10(2), pp. 60-78.
- VIČENOVIĆ, Nataša (2022). "«His story» – the exclusion of women in the depiction of nonfiction characters in Italian as a foreign language textbooks: a case study". *AG AboutGender* 11(21), pp. 173-206.

EL APRENDIZAJE DEL ITALIANO COMO LS:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA
SERIE DE TELEVISIÓN *L'AMICA GENIALE*

LEARNING ITALIAN AS AN LS: A DIDACTIC
PROPOSAL THROUGH THE TELEVISION SERIES
L'AMICA GENIALE

Alena HORVATH CORRAL
Universidad de Oviedo

Resumen

La presente contribución consiste en la elaboración de una propuesta didáctica dirigida a alumnado hispanófono con un nivel de comprensión C1 según el MCER, basada en la serie de televisión *L'amica geniale* (2018), adaptación de las novelas de la escritora italiana Elena Ferrante. La metodología que se llevará a cabo no será una metodología clásica, si no lúdica: se utilizará una serie de televisión italiana como objeto cultural con el fin de conseguir un aprendizaje significativo e innovador.

Palabras clave: Italiano LS, Didáctica de la lengua italiana, Aprendizaje Lúdico, Series de televisión.

Abstract

This contribution consists of the elaboration of a didactic proposal aimed at Spanish-speaking students with a C1 level of comprehension according to the CEFR, based on the television series *L'amica geniale* (2018), an adaptation of the novels by the Italian writer Elena Ferrante. The methodology that will be used will not be a classical methodology, but a playful one: an Italian TV series will be used as a cultural object in order to achieve a meaningful and innovative learning.

Keywords: Italian LS, Italian language didactics, Playful learning, TV series.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los métodos de enseñanza de las lenguas han experimentado diversos enfoques. En un principio, se consideraban como esenciales los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos, dando una menor importancia a los contenidos culturales, audiovisuales y a la comunicación no verbal. Sin embargo, con el paso de los años esta perspectiva ha cambiado, considerándose ahora de vital importancia los aspectos culturales, audiovisuales y no verbales.

Cada vez son más las series televisivas que no presentan como principal objetivo una estrategia lúdica, si no que ofrecen también referencias a la historia pasada y presente, así como referencias culturales de cada país dentro de un contexto sociocultural.

Tal como señala Rodríguez “En los últimos años hemos observado la aparición de un importante número de series de televisión que buscan acercar al gran público el conocimiento de nuestra historia” (2020: 25). Sin lugar a duda, esto explicaría que las series de televisión puedan considerarse como un innovador recurso para el desarrollo e interiorización de las destrezas y competencias de los estudiantes de una lengua, tanto orales como escritas y es por ello por lo que cada vez son más los docentes que se sirven de ellas para impartir sus clases.

Con este artículo se pretende ofrecer una propuesta didáctica a través de una serie televisiva, aunque “los materiales audiovisuales son materiales auténticos, creados originalmente para un público madre lengua nativo y por tanto sin fines didácticos” (Wilkins, 1976: 79), - Sin embargo, cada vez son más los docentes de lenguas extranjeras que consideran que la visión de series, películas o secuencias de estas, puede estimular la motivación intrínseca de los estudiantes, acción denominada como “cualidad emocional del *input*” por Diadori (2020: 203).

Partiendo de estas dos ideas, esta propuesta persigue el objetivo de obtener un aprendizaje significativo del italiano como LS a través de la combinación de la didáctica y las series de televisión que, como se ha mencionado antes, constituyen materiales auténticos que no han sido modificados ni adaptados, por lo que se podrá realizar un trabajo con un material sobre una base con más veracidad que un material creado exclusivamente para usos didácticos.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica va dirigida a un alumnado hispanófono de la Escuela Oficial de Idiomas con un nivel de comprensión C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)¹. Este nivel, denominado dominio eficaz, prevé que el alumnado tenga un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio permitiendo una comunicación fluida y espontánea.

En este punto, el alumnado presenta un alto nivel de competencia lingüística y se pueden afrontar diferentes argumentos. Se ha tenido en cuenta el tipo de estudiantes, su edad, el grado de conocimiento de la lengua extranjera y la posible diversidad existente.

El pilar fundamental de esta propuesta es la serie de televisión italiana *L'amica geniale* (2018) adaptación de la saga *Dos Amigas* basada en las novelas *La amiga estupenda* (2011), *Un mal nombre* (2012) y *Las deudas del cuerpo* (2013) de la escritora italiana Elena Ferrante.

Esta serie puede ser un buen material para enseñar una LS ya que presenta numerosos argumentos a tratar como la amistad, la relación entre familias, la educación, el amor, el papel de la mujer, la ciudad de Nápoles y su dialecto. Como bien ha manifestado Álvarez:

Y es que tan convincente como Lila, es la narración de Elena la que impulsa la serie. Su tendencia a observar su entorno en lugar de interactuar significativamente con ellos, también hace que estar en su cabeza sea una experiencia esclarecedora. A través de los ojos de Elena, sentimos su miedo, su amor, su alegría. Es este tipo de atención lo que hace de *La amiga estupenda* una serie inusualmente reflexiva y perceptiva, que toma en serio la interioridad de las adolescentes y las mujeres, mientras sumerge a su audiencia en una cultura específica que, sin embargo, se siente demasiado dolorosamente familiar. (2020).

¹ Para conocer las habilidades necesarias para los diferentes niveles de aprendizaje de idiomas, consulte Consejo de Europa (2020) en la dirección que figura en la bibliografía final.

Como principales objetivos de la propuesta, siguiendo las líneas generales del currículo del nivel C1 de la EOI, se encuentran:

- Comprender la amplia variedad de registros presentes.
- Conocer las diferencias sociales de la época y hacer comparaciones con el presente (papel de la mujer, matrimonio, educación, etc.).
- Comprender, informaciones específicas a pesar de la baja calidad y sonido distorsionado.
- Reflexionar sobre los inconvenientes a los que se enfrentaban las mujeres desde la infancia hasta la adultez, etc.

La metodología que se llevará a cabo no será una metodología clásica, si no lúdica: se utilizará una serie de televisión italiana como objeto cultural con el fin de conseguir un aprendizaje significativo e innovador, favoreciendo siempre la máxima participación por parte de los alumnos y una continua interacción entre estudiante-material, estudiante-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-medio.

Los contenidos se trabajarán sobre las cuatro principales destrezas de la lengua que son: la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita, siempre coordinadas con los conocimientos de la lengua extranjera.

De la mano de estos contenidos se encuentran las competencias lingüísticas, digitales, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales y, por último, la competencia de aprender a aprender.

Todos estos aspectos se desarrollarán en un total de diez clases de dos horas de duración.

1.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LS

El empleo de materiales audiovisuales nace como disciplina en la década de los años Veinte, cuando “los catedráticos y pedagogos comenzaron a utilizar materiales audiovisuales como apoyo para hacer llegar a los educandos, de una forma más directa, las enseñanzas más complejas y abstractas” (Barros y Barros: 2015).

Como bien subraya Morales, un recurso didáctico se entiende como:

un conjunto de medios materiales que intervienen en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, son una ayuda pedagógica que refuerza el papel del docente. El uso de los diferentes recursos refuerza la motivación del alumnado y estimula los órganos sensoriales, favoreciendo un aprendizaje significativo (2021: 8).

Esta motivación se considera un apoyo elemental durante el proceso de aprendizaje de una LS. En este caso, la utilización de materiales audiovisuales como películas o series de televisión, incrementa la motivación en el alumnado “ya que se juega con la ventaja de captar la completa atención de los alumnos” (Tello y Monescillo, 2005). Cabe mencionar que, a pesar de ser materiales no creados con fines educativos “proporcionan múltiples aplicaciones a la educación y convierten al ordenador e Internet en un medio eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Moya, 2010: 2), por lo que se puede decir, que la televisión independientemente de sus propósitos: educa.

Según Mateus y Chávez “[I]a manera tradicional de integrar un producto audiovisual consiste en proponerlo como ejemplo de los conceptos aprendidos” (2014: 4), pero, por el contrario, podría ser interesante trabajar la introducción de un nuevo argumento a través de la visión de una serie televisiva, y que a partir de estas imágenes el alumnado inicie la aproximación al tema por medio de unos hechos ficticios que pueden estar basados en hechos reales, dejando a un lado las explicaciones magistrales o racionales.

En conclusión, utilizar este tipo de materiales “ayudan a separarnos de la mirada fragmentada con que tradicionalmente se trabajan los contenidos de una clase” (Mateus y Chávez, 2014: 6).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para justificar el planteamiento de esta propuesta didáctica, se han tenido en cuenta varios factores, como el tipo de destinatarios, su edad, nivel cultural, conocimiento de la lengua, etc. La decisión de apostar por el uso de *L'amica Geniale* se fundamenta en diferentes razones:

- La inmersión del alumnado en la cultura de una ciudad de la región de La Campania: Nápoles.
- El desarrollo de sus competencias culturales a la par de lexicales y gramaticales.
- La variedad lingüística utilizada por los personajes.
- La veracidad y buena escenificación de las épocas como la buena interpretación de los personajes.
- La representación de los múltiples obstáculos con los que se encontraban las mujeres de la época.

La serie presenta una voz en *off*, la voz de Elena, una de las protagonistas, que nos acompaña a lo largo de todas las temporadas y nos transmite sus más internos y privados pensamientos, ideas que en la época de los Cincuenta no podían ser manifestadas libremente. Esta voz formará una parte del hilo conductor de la propuesta, que, junto con la visión de la historia a través de los ojos de ambas protagonistas (Elena y Lila), permitirá al alumnado analizar y reflexionar sobre muchos de los aspectos culturales que han sido mencionados anteriormente. La intención de esta propuesta didáctica es que el alumnado pueda aprender de una forma diferente, lúdica, a través de un material innovativo e interesante que refleja de una forma veraz las adversidades que las protagonistas debían atravesar a lo largo de su desarrollo como mujeres dentro de la sociedad, representando ambas, no solo el progreso de la vida de dos simples niñas hasta que llegan a ser adultas, si no la de todo el colectivo femenino de la época.

Se trata de una propuesta didáctica de contexto cultural a través de la literatura de Elena Ferrante, pero sobre todo a través de la visión de la vida y de las impresiones de una mujer de la época.

Como bien se ha indicado antes, esta propuesta está dividida en diez sesiones de dos horas cada una. Dado que no se trata de una propuesta que ya ha sido implementada, si no que se encuentra en fase de estudio, el número de sesiones podría variar.

En todo caso, estas comenzarán siempre con la visión de uno de los capítulos, dividiéndose de la siguiente manera:

1ª/2ª SESIÓN: activación de conocimientos previos sobre la región de La Campania, concretamente sobre Nápoles. Para ello se utilizará la gamificación. A través de una aplicación, ya sea

*mentimeter*², una nube de palabras, un *brainstorming* o similares, el alumnado deberá escribir las palabras de las que tiene conocimiento relacionadas con esta región para después conversar sobre ellas en la clase. Por otro lado, desde el inicio de la serie pueden observarse escenas clave de las que el alumnado hará una reflexión, tanto escrita como oral. Algunas de las posibles preguntas son: ¿En qué época creéis que está ambientada la serie? ¿Por qué? ¿Se aprecian diferencias en el ámbito escolar entre chicas y chicos? ¿Cuáles eran los métodos utilizados por los docentes en la época? ¿Qué diferencias se aprecian con las presentes? ¿Quién es Elena Greco? Y ¿Raffaella Cerullo?, etc. En cuanto a los contenidos gramaticales, un ejemplo presente en la serie es el uso del adjetivo *bello* en su forma *bel*. El alumnado, tras conocer este uso especial del adjetivo, deberá escribir una poesía de unos diez versos haciendo uso de este.

3^a/4^a SESIÓN: en este punto, las protagonistas (Elena y Lila) son unas adolescentes que empiezan a comprender y a vivir, en primera persona, muchos de los obstáculos y dificultades que tendrán que afrontar por el simple hecho de ser mujeres. Por ejemplo, el alumnado deberá reflexionar sobre el matrimonio de Lila y Stefano: qué tipo de matrimonio es, cuáles son los comportamientos por parte de los invitados, etc. En parejas, deberán realizar hipótesis sobre lo que creen que sucederá en la próxima temporada, teniendo en cuenta cómo ha terminado la primera temporada y cuál es la situación entre la familia Carracci y la familia Solara y la relación de Lila con esta última. Como último contenido gramatical de estas sesiones, se encuentra el infinitivo italiano (presente y pasado). A partir de frases extraídas de los propios capítulos, donde este aspecto gramatical está presente, el alumnado tras la explicación teórica por parte del docente deberá realizar una serie de ejercicios escritos (frases, diálogos, producción escrita) con los que consoliden el aprendizaje.

5^a/6^a SESIÓN: en este momento la trama ya es avanzada. Se presentará a los alumnos una imagen de Lila en la que recibe

² Se trata de una herramienta online con la que se puede interactuar y hacer participar a un público. Puede consultarse su funcionamiento en el siguiente enlace: <https://www.mentimeter.com/es-ES> [Fecha de consulta: 09/09/2023].

en su casa a Elena, después de su luna de miel, pero con las gafas de sol puestas. El alumnado deberá hacer hipótesis utilizando la perspectiva de futuro con la estructura del infinitivo simple o compuesto. Después, verán la escena del capítulo y podrán comprobar si sus hipótesis eran acertadas o no. Otra de las tareas que deberá realizar será una producción escrita en la que comparen los comportamientos de los matrimonios de la época (el papel de la mujer, el comportamiento del hombre, la relación entre las familias, el trabajo...) con los de hoy en día. Además, deberán aportar argumentos a favor o en contra de uno de ellos.

7ª/8ª SESIÓN: Elena ya ha vivido varias experiencias, tanto positivas como negativas, las cuales ha ido narrando en voz *off*. Se aprovechan estas narraciones para explicar dos tiempos verbales utilizados por la protagonista: el *passato remoto* y el *imperfetto narrativo*. Se realizarán ejercicios tanto orales como escritos para comprobar la consolidación de los contenidos en el alumnado. En los últimos episodios de la segunda temporada, podemos observar numerosos cambios físicos y mentales en los personajes. El alumnado deberá explicar oralmente cuáles son estos cambios y el por qué. Dentro de estos cambios, un aspecto importante es el ámbito laboral, las condiciones en las que trabaja Lila, el comportamiento de sus superiores, etc.

9ª/10ª SESIÓN: a lo largo de toda la serie se ha observado la extraña relación entre Elena y Nino. Ahora que se encuentran de nuevo el alumnado deberá debatir en clase sobre esta pregunta: ¿Qué significa para Elena este reencuentro después de tanto tiempo? En cuanto a la escena de Elena en la universidad, en la que realizará una charla de literatura a los estudiantes se está desarrollando una huelga estudiantil. El alumnado deberá hacer una búsqueda para vincular ese momento con los eventos históricos de la época, también analizar los slogans que se observan en las pancartas de los estudiantes. Todo esto tendrá que ser realizado mediante una producción escrita. Por último, se harán hipótesis en grupos sobre la escena final, en la que se ve a Elena reflejada en el espejo, pero siendo una persona de mayor edad y deberán escribir una pequeña producción escrita donde reflejen lo que

creen que sucederá o les gustaría que sucediese en la cuarta temporada.³

PROYECTO FINAL: el alumnado deberá realizar una producción escrita conjuntamente, para, después, ser presentada oralmente, en la que expongan la evolución de la realidad de la mujer desde la época de la serie hasta la Nápoles actual teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La reivindicación de las mujeres en la sociedad.
- La amistad entre las dos protagonistas.
- La simbiosis y la dependencia afectiva.
- Las diferencias observadas entre la vida de la época y la actual.
- Otras personalidades y el papel que han ocupado para la emancipación de la mujer (Sibilla Aleramo, Maddalena Cerasuolo, Luciana Vivani, ecc).

Cabe destacar que a lo largo de toda la propuesta el aspecto más importante será seguir la narración de Elena, sus puntos de vista, sus pensamientos más internos e íntimos y poder analizar a través de esta cómo era la vida de una mujer en el contexto hostil de la época de los años Cincuenta. Además de poder trabajar simultáneamente con el dialecto napolitano, presente durante todas las temporadas.

3. POSIBLES RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A la hora de realizar esta propuesta se han tenido en cuenta todos los aspectos que podrían dificultar el aprendizaje, entre ellos la falta de motivación, y se ha intentado adaptar cada uno de los ejercicios al nivel del alumnado, intentando crear un espacio cómodo y lúdico propicio para la adquisición de nuevos contenidos y competencias de manera significativa.

Es por ello por lo que a través de la utilización de este material audiovisual se espera obtener como resultados un aumento de interés por parte del alumnado hacia las series italianas con el fin de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos y culturales.

³ Por cuestiones de extensión, muchas de las actividades quedan resumidas en las diferentes sesiones, no siendo posible ampliarlas a través de ejemplos ilustrativos.

Con la visualización de eventos históricos representados de la manera más veraz posible, podrán conocer el contexto cultural de la época y lograrán compararlo con el contexto cultural de su país.

Y, por último, como objetivo principal de esta propuesta, el alumnado tendrá que reflexionar sobre la representación del papel de la mujer, en este caso no solo de las protagonistas, sino de todo el colectivo femenino de la época. Todo ello, logrando una adquisición significativa de las competencias y contenidos establecidos para el respectivo nivel C1 en la LS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ALBALÁ, Carolina (2020). “La amiga estupenda’: celos, dependencia y resentimiento en la serie italiana de HBO”. *El Independiente*. Recuperado de: <https://www.elindependiente.com/series-y-television/2020/03/17/la-amiga-estupenda-celos-dependencia-y-resentimiento-en-la-serie-italiana-de-hbo/> [Fecha de consulta: 13/09/2023].
- BARROS BASTIDA, Carlos y BARROS MORALES, Rusvel (2015). “Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis”. *Revista Universidad y Sociedad*, 7.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr [Fecha de consulta: 11/09/2023].
- D’ISANTO, Arianna (2013). *Analisi del ruolo della donna ne “L’amica geniale”*. Recuperado de https://www.sinapsi.unina.it/lamicageniale_bullismoomofobi-co [Fecha de consulta: 12/09/2023].
- DIADORI, Pierangela; CARPICECI, Stefania y CARUSO, Giuseppe (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci.
- DIADORI, Pierangela; CARPICECI, Stefania y CARUSO, Giuseppe (2020). “Il cinema per l’insegnamento dell’italiano L2” en P. Diadori, S. Carpiceci y G. Caruso, *Insegnare italiano L2 con il cinema* (pp. 199-284). Roma: Carocci.
- LÓPEZ GALLARDO, Ana María (2014). *El cine como recurso*

- didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación filmica desde una perspectiva de género*. [Tesis doctoral]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica, Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7777> [Fecha de consulta: 09/09/2023].
- MARTARI, Yahis (2020). *Grey's linguistics. Come usare le serie TV per insegnare italiano agli stranieri*. Università di Bologna. Recuperado de: <https://www.linguisticamente.org/greys-linguistics-come-usare-le-serie-tv-per-insegnare-italiano-agli-stranieri/> [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- MATEUS, Julio César y CHÁVEZ, Rodrigo (2014). “¿Educación en series? La integración de ficciones televisivas en el currículo universitario”. *En Blanco & Negro*, 5.
- MEDINA GARCÍA, Laura (2022). *El uso de series de televisión en el aula de ELE para el desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales: el caso de Cuéntame cómo pasó y El Ministerio del Tiempo* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Traducción e Interpretación. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/118589/1/TFM_MEDINA%20LAURA%20%281%29%201.pdf [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- MONESCILLO PALOMO, Manuel y TELLO DÍAZ, Julio (2005). “La TV como recurso curricular y medio de conocimiento”. *Revista comunicar 25: Televisión de calidad*, 13.
- MORALES, Pablo (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. México: Tlalnepantla.
- MOYA MARTÍNEZ, Antonia María (2010). “Recursos Didácticos en la Enseñanza”. *Innovación y experiencias educativas*, 26, p. 2.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, Juan Esteban (2020). “Las series de televisión y la enseñanza de la historia”. *PADRES Y MAESTROS*, 383, p. 25.
- TRAVÉ, Gabriel; ESTEPA, Jesús y DELVAL, Juan (2017). “Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural”. *Educación XXI*, 20(1), pp. 319-338.

WILKINS, David Arthur (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford:
University Press Oxford.

INÉS JOYES Y BLAKE EN LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN: APLICACIONES DIDÁCTICAS DE
UN TEXTO ILUSTRADO

INÉS JOYES AND BLAKE IN THE FACULTY OF
EDUCATION SCIENCES: DIDACTIC
APPLICATIONS OF AN ILLUSTRATED TEXT

Alicia VARA LÓPEZ
Silvia MEDINA QUINTANA
Universidad de Córdoba

Resumen

Partiendo de la obra *Apología de las mujeres*, de Inés Joyes y Blake (h. 1731-1806), se ofrece una propuesta didáctica para las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Se trata de un ensayo de corte argumentativo surgido en el contexto ilustrado del primer feminismo. Así, mediante su lectura desde una perspectiva crítica se busca propiciar en el alumnado el análisis de los roles y estereotipos que se atribuyeron históricamente a las mujeres desde los discursos culturales.

Palabras clave: análisis textual, feminismo, Ilustración, mujeres, coeducación.

Abstract

Starting from the work *Apología de las mujeres*, by Inés Joyes y Blake (c. 1731-1806), a didactic proposal is offered for the classrooms of the Faculty of Education Sciences in the University of Córdoba. This is an argumentative essay that emerged in the enlightened context of early feminism. Thus, by reading it from a critical perspective, we seek to encourage students to analyse the roles and stereotypes that were historically attributed to women from cultural discourses.

Keywords: Textual analysis, Feminism, Illustration, Women, Coeducation.

Yo quisiera desde lo alto de algún monte, donde fuera posible que me oyesen todas, darles un consejo. Oíd, mujeres, les diría, no os apoquéis: vuestras almas son iguales a las del sexo que os quiere tiranizar. Usad de las luces que el creador os dio: a vosotras, si queréis, se podrá deber la reforma de las costumbres, que sin vosotras nunca llegará.

(Inés Joyes y Blake, *Apología de las mujeres*)

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en parte de la investigación desarrollada a lo largo de la pasada centuria hizo posible el surgimiento de nuevos enfoques que, hasta entonces, no se habían tenido en cuenta a la hora de elaborar los relatos históricos o culturales, así como el canon literario (Freixas, 2000). Desde esta perspectiva, se percibe un esfuerzo por focalizar la atención en las trayectorias vitales y las obras de las mujeres, tradicionalmente consideradas poco relevantes desde la óptica del relato hegemónico. Gracias al enriquecimiento y diversificación en el objeto de estudio, así como en las herramientas metodológicas necesarias para abordarlo, aparece una visión más compleja, global y poliédrica, con disciplinas que incorporan personas, experiencias y temáticas que habían sido silenciadas. En ese sentido, la lectura feminista de los textos nos permite analizar desde una perspectiva crítica los roles y estereotipos que se atribuyeron históricamente a las mujeres desde los discursos culturales.

Es el caso de la protagonista de la presente propuesta, Inés Joyes y Blake (h. 1731-1806). Su trabajo intelectual como traductora trasciende el rol esperado por la sociedad del momento en una mujer y le permite abrirse hueco en el circuito editorial con continuidad en el tiempo y cierto reconocimiento. Amparada en dicho prestigio profesional, la autora se anima a publicar su propio ensayo, de corte argumentativo, surgido en un contexto ilustrado como muestra del primer feminismo.

Partiendo de su obra *Apología de las mujeres*, texto que ha pasado desapercibido, se ofrece una propuesta didáctica pensada para la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Entendemos que es clave que el alumnado adquiera

conocimientos y competencias en materia de igualdad, no solo para el ejercicio de su profesión sino para su propia formación como parte de una ciudadanía crítica y democrática. De esta forma, se desarrolla un conjunto de actividades que miran al pasado, de acuerdo con la estrategia de poner en el centro a una autora que ha quedado relegada a los márgenes de la historia. El objetivo no es otro que tratar de que nuestro alumnado conozca el pasado, entienda mejor el presente y pueda contribuir, de este modo, a la construcción de un futuro más justo e igualitario.

2. LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES DEL CANON

El arquetipo del “ángel del hogar”, establecido de manera teórica en la sociedad burguesa, tiene presencia desde tiempos remotos como modelo de domesticidad al que se reduce a las mujeres de la élite (Mirón Pérez, 2014). Así, encontramos discursos que imponen de forma dicotómica los roles de género, mediante los cuales los varones están habilitados “naturalmente” para ejercer actividades políticas e intelectuales mientras que las mujeres son consideradas seres inferiores e incapaces de desarrollar tales tareas (Cantero, 2007). En el siglo XVIII, una época en la que se pone de manifiesto el poder de la razón, diferentes intelectuales de la Ilustración se suman al debate respecto a la inteligencia y habilidades femeninas (Cobo, 1995; Amorós, 1997; Miyares, 2021). Encontramos textos como los de Rousseau, por ejemplo, en *Emilio* o en *La nueva Eloísa*, que inciden en esa separación de esferas y legitiman la exclusión de las mujeres de los círculos de conocimiento. Como contrapartida, otros nombres aluden a la necesidad de educar a las niñas para que puedan desarrollar en justicia sus capacidades. En este último grupo encontramos a Fray Benito Feijoo con su *Defensa de las mujeres* (1726) o a Josefa Amar y Borbón, en el *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se empleaban los hombres* (1786) (Pérez y Mó, 2005; Bolufer, 2003).

En este contexto de discursos críticos orientados a la defensa de la capacidad intelectual de las mujeres, surge el texto que hoy nos ocupa, la *Apología de las mujeres* (1798). Su autora, Inés Joyes y Blake, forma parte de un elenco de mujeres talentosas del

siglo XVIII que lograron participar de la vida cultural de su época, desafiando el orden patriarcal imperante (Luque, 2020). Su pieza ensayística, en formato epistolar, se puede enmarcar en el feminismo de la Primera Ola al centrarse en el rechazo de los mandatos patriarcales que excluían a las niñas y a las mujeres de la educación (Bolufer, 2003, 2008 y 2009; Calero, 2022; Vara, 2022).

3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS AULAS

El principal objetivo de nuestra contribución es explorar el potencial didáctico de la obra *Apología de las mujeres* en las aulas de la Facultad de Educación, a través de la aportación de diversas actividades y dinámicas destinadas a reflexionar sobre este revelador ensayo, así como sobre la trayectoria de Inés Joyes y Blake. Podría abordarse en la formación del profesorado, como son los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, pero en este caso se ha planteado como una intervención para el título de Educación Social en la Universidad de Córdoba. En concreto, es una actividad interdisciplinar que implica a las asignaturas de *Educación para el desarrollo* y *Lectura y escritura para la inserción social y el crecimiento personal*, ambas de 4.º curso de dicho grado.

Es necesario remarcar, junto a ese enfoque interdisciplinar de ambas materias, que la propuesta se enmarca en el proyecto de innovación *Al margen del currículum: protagonistas invisibles de la Historia*, desarrollado dentro del Plan de Innovación y Buenas Prácticas de la Universidad de Córdoba. Uno de los objetivos del mencionado proyecto busca la visibilización de figuras tradicionalmente olvidadas y la recuperación de su obra o trabajo, como es el caso que nos ocupa. Asimismo, dentro de la apuesta de la Universidad por alinearse con la Agenda 2030 establecida por la ONU, específicamente se trabajan los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4 (Educación de Calidad) y ODS 5 (Igualdad de Género).

Para alcanzar los objetivos didácticos de la propuesta se han establecido una serie de fases con diferentes actividades, que se recogen en la Figura 1:

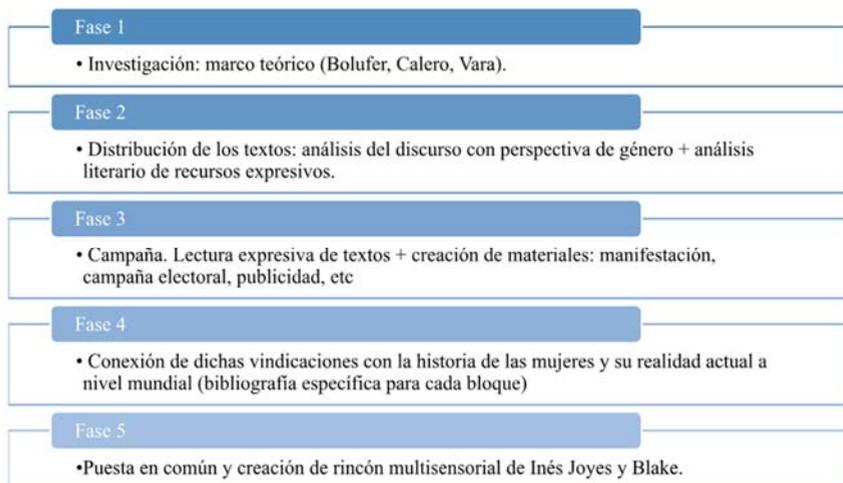


Figura 1. Secuenciación de actividades.

En primer lugar, se realiza una investigación con textos actuales de especialistas en análisis literario y del discurso con enfoque feminista y de género, como son Bolufer, Calero (2022) o Vara (2022). El siguiente paso consiste en el reparto de una selección de textos de la *Apología de las mujeres* entre los distintos grupos de trabajo; cada grupo debe realizar un análisis de la pieza con enfoque de género, al tiempo que se pone el foco en los recursos expresivos empleados. Asimismo, se tendrán cuenta las aportaciones terminológicas y de marco teórico que parten de trabajos de alcance general en la teoría feminista, como son los de Marcela Lagarde y Nuria Varela. La tercera fase busca desarrollar la creatividad del alumnado mediante la elaboración de una campaña que aborde las ideas y conceptos presentes en los textos. Se realizará una lectura expresiva de estos y cada uno de los grupos creará materiales propios para la difusión y comunicación del proyecto, que pueden consistir en pancartas para una manifestación, una campaña electoral, diseños de publicidad, etcétera. En cuarto lugar, se realiza la conexión entre las reivindicaciones reflejadas en la obra y la situación actual de las

mujeres, para lo cual se recurrirá de nuevo a la bibliografía contemporánea seleccionada en cada uno de los bloques temáticos. Finalmente, como cierre de la propuesta, se hará una puesta en común con todo el grupo-clase y se creará un rincón multisensorial de Inés Joyes y Blake, en el que se mostrarán los materiales surgidos de las distintas actividades.

A continuación, se procede a una revisión de los diferentes textos de la *Apología* que se han seleccionado para trabajar en el aula, complementada con algunas líneas acerca de las posibles claves para su análisis.

3. ANÁLISIS DE UN TEXTO ILUSTRADO: SELECCIÓN DE FRAGMENTOS

3.1. BLOQUE I. LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

La lectura complementaria en este apartado es el capítulo de Marina Subirats “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo” (2006).

Los fragmentos propuestos para el análisis se centran en poner en cuestión los discursos inflamados de determinados varones que, amparados en su visibilidad y prestigio, justifican con argumentos carentes de fundamento el hecho de que las mujeres permanezcan alejadas de las esferas públicas y de la cultura.

He oído a algunos reverendos de bonete y capilla, a pretendidos filósofos y a doctos decir que basta que la mujer sepa coser, gobernar la cocina de su casa y rezar, que lo demás es en ellas bachillería (p. 202)¹.

Los hombres, en general, las quieren ignorantes porque solo así mantienen la superioridad que se figuran tener. [...]. No faltó filósofo que dijo que era en la mujer la ciencia imperfección: como las dominamos es criándolas ignorantes (p. 203).

¹ Citamos en todo momento el ensayo de la *Apología de las mujeres* por el volumen en el que se publicó como epílogo de *El príncipe de Abisinia. Novela traducida del inglés por doña Inés Joyes y Blake* (1798).

Joyes alza la voz para poner de relieve la situación de subordinación de las mujeres y la servidumbre a la que son sometidas en un sistema que las excluye de los espacios culturales o de poder. En concreto, la autora rebate la visión misógina imperante, en la que se señala a las mujeres como seres peligrosos y frívolos.

nos tratan muchos hombres o como criaturitas destinadas únicamente a su recreo y a servirlos como esclavas o como monstruos engañosos que existen en el mundo para ruina y castigo del género humano (p. 180).

Nos sacan a cada paso a colación la ignorancia de las mujeres, su veleidad, su amor a las bagatelas, su curiosidad, su vanidad, su falsedad, etc. (p. 179).

quisiera saber qué ley hay, en qué tiempo se promulgó o por quién para que las mujeres estén siempre reducidas a tratar de sus modas, cintas, flores, etc. ¿Por qué ha de ser su única conversación el cortejo [...]? (p. 203).

3.2. BLOQUE II. EL CULTO A LA BELLEZA, BAJO SOSPECHA

Este apartado, centrado en los peligros que supone educar a las niñas para que pongan en valor únicamente sus atributos físicos, se complementa con el capítulo 11 de la obra de Nuria Varela *Feminismo para principiantes*, que lleva por título “El cuerpo de las mujeres. El botín máspreciado”. Se trata de reflexionar acerca de las implicaciones del mandato patriarcal de belleza, que se relaciona con la búsqueda constante de validación externa, basada en las apariencias y valores superficiales. Las mujeres y las niñas se ven presionadas por el sistema para proyectar una imagen física que encaje con los limitantes cánones establecidos. Se han escogido las siguientes líneas de la obra para abordar el tema:

pues toda su existencia se pasa en ser, cuando niñas, juguetes de sus padres y familias, y en llegando a la edad florida, idolillos vanamente adorados y ofuscados con el mismo incienso que se les tributa (pp. 185-186).

Y al fin, el reinado de la hermosura de todas suertes es brevísimo: se va insensiblemente marchitando esa flor, y entonces, ¡qué de

afanes para conservarla! ¡Qué medios para disimular los estragos del tiempo! (p. 186).

Más a pesar de sus esfuerzos, llegan los días en que por más que les pese, el mundo las desengaña. Ya no ven en los semblantes aquel agrado que causa la vista de una hermosura; ya no oyen celebrar como gracias aquellas fruslerías que realizadas por su belleza parecían donaires y agudezas. [...] Ya no hay quien las corteje. Sus maridos se fastidian de ellas, sus hijos no las respetan, son objetos de burla y pasan el resto de sus días entre vapores y murmuraciones (p. 186).

Veamos el modo con que generalmente se crían las mujeres. Apenas empiezan a pronunciar y andar cuando ya se les habla de hermosura, de garbo, y aún a muchas, por chiste, de cortejo, cuya doctrina suelen algunas entender antes que la cristiana (p. 183).

3.3. BLOQUE III. “PERO, ¿QUÉ PRECISIÓN HAY DE QUE SE CASEN?”

El título de este bloque es una expresión literal de la obra de Inés Joyes y pone el foco en las repercusiones del matrimonio como destino obligatorio para las mujeres. En este caso, la lectura complementaria para facilitar un análisis con perspectiva de género es el capítulo 5 de la citada obra *Feminismo para principiantes*, en concreto las secciones que llevan por título “Todas las mujeres conciben ideas, pero no todas conciben hijos” y “El ángel del hogar”. Se trata de reflexionar acerca de cómo en el esquema patriarcal las mujeres reciben, de forma explícita o implícita, el mandato de formar una familia y velar por el bienestar de la misma, por encima de sus propias necesidades o proyectos vitales.

¿no será mucho mejor quedar solteras que exponerse a entregar su libertad a quien les repugne? ¿No sería esto engañar al pretendiente y exponer a grandes riesgos su dicha en esta vida y en la otra? ¿Hay tormento mayor que el vivir siempre con quien se aborrece? Y si a esta natural aversión con que se tomó el yugo matrimonial se sigue encontrar un genio imperioso, impertinente, celoso, gastador, vicioso, jugador, etc. ¿No es infierno temporal muy próximo a precipitar en el eterno? (pp. 193-194).

Además, no se me puede negar que la mujer que dio con mal marido tiene más que sufrir que el hombre con mujer pésima,

pues no está obligado a parar en casa cuando no le agrada, sino a las horas precisas. Entra y sale, hace viajes, se hace sordo a sus voces (si es de las que la levantan) y tiene mil modos, si quiere, de sujetarla. Pero la infeliz mujer, ¿qué recurso tiene? Cuanto más prudente es, más sufre y padece. Se vio obsequiada, acariciada, seguida por un hombre rendido mientras la pretendía, y luego que se ató al fatal nudo, se encuentra con un tirano que hasta sus pensamientos quiere gobernar (p. 194).

3.4. BLOQUE IV. CUESTIONAR LA SUPREMACÍA DE LOS VARONES

En esta sección se seleccionan textos que ponen en cuestión la idea generalizada en la época de Inés Joyes y Blake de que las mujeres eran inferiores intelectualmente que los hombres, hasta el punto de que no estaban capacitadas para desempeñar tareas que implicasen el uso de la razón. Nuevamente recurrimos a la obra de Nuria Varela para complementar el análisis de los fragmentos seleccionados en este bloque. En esta ocasión, se trata del capítulo 6, llamado “La mirada feminista. ¿Para qué sirven las gafas?”.

Que el mayor talento esté anexo a la mayor robustez es idea de que se reirá toda persona juiciosa. Aunque no faltan necios que, para sostener su pretendida superioridad, lo defienden. Pero compárese un gañán forzado e ignorante con un hombre de buena educación y estudioso, aunque de complexión delicada, y se verá que si se ponen a luchar vence el gañán, pero si a discurrir, el estudioso (p. 179).

pues no es la abeja [...] menos que el buitro, aunque este sea, sin comparación, más grande y forzado; ni la oveja menos que el león, pues mientras este solo se ocupa en destruir y devorar, sirve aquella al hombre mansamente con alimento y vestido. La abeja gobierna su colmena y la llena de delicada miel y utilísima cera, mientras el buitro anda vagueando para buscar entre crueldades su pasto (p. 180).

Digan los hombres lo que quieran, las almas son iguales y, si por la mayor delicadeza de los órganos, son las mujeres más aptas para un género de aplicación y los hombres, por su mayor robustez para otro, nada prueba esto contra nosotras (p. 180).

3.5. BLOQUE V. LA AMISTAD DE LAS MUJERES, “SEMILLA DE FELICIDADES”

En este apartado, donde se trabaja la idea de sororidad, se propone como lectura complementaria la obra de Marcela Lagarde, *Claves feministas para la autoestima de las mujeres* (2000). Joyes y Blake señala los peligros de naturalizar la rivalidad entre las mujeres y muestra el carácter positivo de cultivar la amistad desde la infancia.

¡Cuántas niñas contraen entre sí en sus primeros años un cariño que les causa infinitas satisfacciones! Pero esto dura hasta que entran en la palestra del mundo, donde nunca faltan hombres frívolos que se divierten en desunir aquellos cándidos corazones, trayendo y llevando chismes y ensalzando a la que tienen delante a costa de la que está ausente (p. 188).

el natural de las mujeres es más propenso a ella [a la amistad] que el de los hombres. Me dirán que hay en las historias algunas noticias de amistades heroicas entre hombres y no de amistad fina entre mujeres; [...]. Son pocas las amistades firmes de los hombres y por raras se han señalado. Por otra parte, como los hombres están más expuestos al teatro del mundo, salen a luz muchas acciones suyas que, aunque en las mujeres las hay igualmente heroicas, como no interesan al público, quedan sepultadas en el olvido (p. 188).

Joyes se centra en desvelar que la rivalidad entre las mujeres por lograr el agrado y la validación de los varones es una trampa patriarcal, destinada a tenerlas siempre enfrentadas e insatisfechas. Contemplar a las demás mujeres con desconfianza impide entablar vínculos amigables y, con ello, poder unirse para cuestionar su posición de subordinación:

¡Qué anhelo para sobresalir unas entre otras! ¡Qué envidia, qué rabias cuando ven en otra con mejor vestido, mejor peinado que el que tienen o pueden tener! ¡Qué aflicciones cuando un cortejante las deja por otra! ¡Qué lamentos cuando su peluquero no llega a tiempo o no las ha peinado con aquella perfección que querían! ¡Y qué angustia si en medio de esto vienen unas desgraciadas viruelas a desfigurar aquel semblante [...].! (p. 186).

El consuelo de la amistad se les niega porque en tiempo no apreciaron este don del cielo. Nada tienen que esperar de los hombres, pues huyen de ellas; ni de las de su sexo, porque las jóvenes se vengán de lo que por envidia las murmuran, haciendo burla de sus canas; y sus contemporáneas están hechas a mirarlas como competidoras (p. 187).

3.6. BLOQUE VI. ALEGATO FINAL

Para finalizar, la autora desarrolla un alegato en el que se dirige, a modo de figura de autoridad, a la población femenina. Desde una posición elevada (la cumbre de un monte), lanza un mensaje a todas las mujeres del mundo, en el que emplea una metáfora muy propia de la Ilustración y también adoptada por el feminismo: alude a la luz para incentivarlas a que potencien sus capacidades intelectuales y busquen la verdad. Asimismo, les aconseja que no se muestren apocadas frente a aquellos que las pretenden someter, pues no son seres de categoría inferior, como pretenden considerarlas:

Yo quisiera desde lo alto de algún monte, donde fuera posible que me oyeseis todas, darles un consejo. Oíd, mujeres, les diría, no os apoquéis: vuestras almas son iguales a las del sexo que os quiere tiranizar. Usad de las luces que el creador os dio: a vosotras, si queréis, se podrá deber la reforma de las costumbres, que sin vosotras nunca llegará (pp. 203-204).

Tras proponer el inicio de una reforma de las costumbres en la que se reconozca todo el potencial de las mujeres, Joyes reivindica su unión, así como la importancia de que estas se ofrezcan apoyo mutuo para liberarse del yugo que las somete. En el fragmento que se ofrece a continuación, destaca especialmente un tono que recuerda a los sermones religiosos, destinado a captar la atención de las lectoras:

Respetaos a vosotras mismas y os respetarán; amaos unas a otras; conoced que vuestro verdadero mérito no consiste solo en una cara bonita, ni en gracias exteriores siempre poco durables, y que los hombres luego que ven que os desvanecéis con sus alabanzas os tienen ya por suyas. Manifestadles que sois amantes de vuestro sexo, que podéis pasar las horas unas con otras en varias

ocupaciones y conversaciones sin echarlos menos, y entonces huirán de vosotras los pisaverdes y los hombres frívolos (p. 204).

4. RECURSOS EXPRESIVOS

Como se ha dicho, junto al análisis del contenido y significado de los textos, también se persigue que el alumnado repare en el uso del lenguaje, en las estrategias que Joyes emplea para transmitir sus ideas.

En *Apología de las mujeres*, la autora utiliza recursos de estilo que presentan una elevada expresividad, a través de los cuales se pone de manifiesto tanto su capacidad para argumentar con solvencia como su dominio del lenguaje. Entre esos recursos se puede citar la anáfora, la *enumeratio*, las exclamaciones y las preguntas retóricas, mediante las que Joyes cuestiona el androcentrismo y los valores patriarcales de la sociedad en la que vive.

En su argumentación, la autora recurre a algunos recursos expresivos para destacar las injusticias sufridas por las mujeres, con la intención de transmitir su indignación a sus lectoras. Un ejemplo constante a lo largo de sus líneas es la combinación del uso de léxico y metáforas que destacan la opresión sufrida por las mujeres, así como los estragos ocasionados por una educación femenina atrofiante, enfocada exclusivamente al matrimonio y a la crianza. A menudo, Joyes recurre a la ironía y a la *admiratio* (a través del uso de reiterados signos de exclamación) como estrategia para destacar los daños y las injusticias derivadas de un sistema social que infravalora y desprecia a las mujeres. De este modo, acompaña la descripción de numerosas situaciones poco ventajosas con reacciones de repulsa: “¡Injusticia fuerte! ¡Notable desvarío!” (p. 180).

En efecto, pone de manifiesto que la exclusión de las niñas de la educación, con la correspondiente negación de todo su potencial intelectual, revierte negativamente no solo en ellas, que ven limitado su desarrollo personal, sino también en una sociedad que normaliza la misoginia y desaprovecha las capacidades y el talento de la mitad de su población.

La *Apología de las mujeres* tiene como principal objetivo demostrar y defender la capacidad intelectual de las mujeres, así

como cuestionar la visión de las mismas deformada y estereotipada que se difunde en los discursos de la época. Para ello, recurre a ejemplos y analogías de distintas esferas, como son la militar, la religiosa o las alusiones al reino animal. A todo ello se suma un despliegue de recursos literarios que la autora pone al servicio de su argumentación. Joyes demuestra ser conocedora de la tradición literaria y cultural y la vuelca con vehemencia en el desarrollo de una red de imágenes que ponen en valor la capacidad de las mujeres y denuncian las injusticias que padecen. La autora articula un discurso que combina un tono de reforma educativa y política (en el contenido) con un carácter literario (en la forma).

5. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, cabe destacar que Inés Joyes y Blake elabora su *Apología de las mujeres* a modo de artefacto argumentativo a favor de la igualdad esencial entre los sexos. El texto se sitúa en el marco de un debate encendido que a menudo ocupaba las tertulias, artículos de prensa o ensayos de la época. El núcleo axial de esta pieza ensayística es poner en cuestión una educación femenina centrada en formar a las niñas para desempeñar tareas domésticas o reproductivas. La autora utiliza los valores ilustrados para denunciar, con cierto hartazgo, la exclusión de las mujeres de los espacios culturales. En un tono de enfado que no oculta su contrariedad, se lamenta por la triste trayectoria vital de las mujeres de su época, a las que se les asignan destinos que las alejan de la felicidad y de una vida plena. En concreto, ocupa gran parte de su discurso en denunciar la presión a la que son sometidas las mujeres, en una búsqueda incansable de la belleza. Ante esta situación, lejos de responsabilizar a las propias mujeres de determinadas actitudes frívolas, de la superficialidad o de la vanidad que muestran algunas, señala las deficiencias de la educación recibida. Como contrapartida a los juicios severos y las burlas afectan a las mujeres y su comportamiento en sociedad, Joyes despliega una serie de defectos que los varones ocultan detrás de falsas apariencias.

En este sentido, la autora se posiciona en contra de que el matrimonio y la crianza sean las únicas vías para el desarrollo personal de las mujeres, de manera que apunta los inconvenientes que ofrecen las uniones no deseadas. Uno de los aciertos de su discurso radica en alejarse de la habitual perspectiva androcéntrica, de manera en que su punto de vista se sitúa en las circunstancias de las mujeres y las niñas, así como en sus necesidades presentes.

Asimismo, Inés Joyes y Blake aporta una serie de medidas para lograr, desde una perspectiva ilustrada, que las mujeres tengan acceso a una vida satisfactoria a nivel individual y útil para la sociedad. En concreto, apuesta por las alianzas entre mujeres, así como por el cultivo de valores interiores que sustituyan a la tendencia a la superficialidad. Así pues, vislumbra una reforma social, una nueva era en la que las mujeres se amen a sí mismas y se desarrollen a través de la amistad, lectura y la conversación, sin necesidad de tener en cuenta la aprobación ni los criterios masculinos. En definitiva, la autora señala la capacidad intelectual de las mujeres como herramienta para un cambio individual con alcance social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORÓS, Celia (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- BOLUFER PERUGA, Mónica (1997). “Josefa Amar e Inés Joyes: dos perspectivas femeninas sobre el matrimonio en el siglo XVIII”. En M. V. López Cordón y M. Carbonell Esteller (eds.), *Historia de la mujer e historia del matrimonio* (pp. 203-217). Murcia: Universidad de Murcia.
- BOLUFER PERUGA, Mónica (2003). “Traducción y creación en la actividad intelectual de las ilustradas españolas: el ejemplo de Inés Joyes y Blake”. En G. Espigado y M. J. de la Pascua (eds.), *Frasquita Larrea y Aherán. Europeas y españolas entre la Ilustración y el Romanticismo* (pp. 137-155). Cádiz: Ayuntamiento del Puerto de Santa María-Universidad de Cádiz-Junta de Andalucía.
- BOLUFER PERUGA, Mónica (2008). “Las mujeres en la cultura de la Ilustración”. En E. Martínez y M. de Pazzis (eds.),

- Ilustración, ciencia y técnica en el siglo XVIII español* (pp. 209-232). València: Universitat de València.
- BOLUFER PERUGA, Mónica (2009). “Persiguiendo un sujeto esquivo: vida y obra de una escritora del siglo XVIII”. En Manuel García Hurtado (ed.), *La vida cotidiana en la España del siglo XVIII* (pp. 155-180). Madrid: Sílex.
- CALERO, M.^a Luisa (mayo de 2022). “Ideología de género y traducción: los casos de Inés Joyes y Carmen de Burgos” [Ponencia]. *I Congreso Internacional Mujeres Traductoras: estudios traductológicos y lingüísticos*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- CANTERO ROSALES, M.^a Ángeles (2007). “De “perfecta casada” a “ángel del hogar” o la construcción del arquetipo femenino en el siglo XIX”. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 14.
- COBO, Rosa (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- FREIXAS, Laura (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona: Destino.
- JOYES Y BLAKE, Inés (1798). *El príncipe de Abisinia. Novela traducida del inglés por doña Inés Joyes y Blake. Va inserta a continuación una Apología de las mujeres en carta original de la traductora a sus hijas*. Imprenta de Sancha.
- LAGARDE, Marcela (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*.
- LUQUE, Herminia (2020). *Escritoras ilustradas. Literatura y amistad*. Madrid: Ménades.
- MIYARES FERNÁNDEZ, Alicia (2021). *Distopías patriarcales*. Madrid: Cátedra.
- MIRÓN PÉREZ, M.^a Dolores (2014). “Entre la casa y el ágora: género, espacio y poder en la polis griega”. *La Aljaba: Segunda Época, Revista de Estudios de la Mujer*, 18, pp. 11-33.
- PÉREZ CANTÓ, Pilar y MÓ ROMERO, Esperanza (2005). “Las mujeres en los espacios ilustrados”. *Signos históricos*, 13, pp. 43-69.
- SUBIRATS MARTORI, Marina (2006). “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo”. En C. Rodríguez Martínez (coord.), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, pp. 229-255.
- VARA LÓPEZ, Alicia (2022). “La traducción como pretexto para

alzar la voz. La Apología de las mujeres, de Inés Joyes y Blake”.
En María José García Orta y Francisco Román Martín Santos
(coords.) *El poder de la comunicación: periodismo, educación
y feminismo* (pp. 474-491).
VARELA, Nuria (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona:
Ediciones B.

LA CUESTIÓN FEMENINA ENTRE LAS ÉPOCAS
VICTORIANA Y ROMÁNTICA: PROPUESTA DE
MATERIAL DIDÁCTICO PARA UNA CLASE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

THE WOMAN QUESTION BETWEEN
VICTORIAN AND ROMANTIC AGE: TEACHING
MATERIAL PROPOSAL FOR AN ELS FORM

Ludovica PINZONE
Universidad de Salamanca

Resumen

El papel de la mujer en la familia y en la sociedad, sus características intelectuales y psicológicas y su relación con el hombre siempre han sido objeto de debate. Por ello, la importancia de este artículo radica en proponer materiales didácticos sobre intelectuales inglesas fijándose en cómo ha cambiado la condición de la mujer durante las épocas victoriana y romántica. De este modo, se guiará a los estudiantes para que reflexionen sobre cómo las mujeres empiezan a ser descritas en sus obras.

Palabras clave: mujeres, material didáctico, escritoras inglesas.

Abstract

The role of women in family and society, their intellectual and psychological characteristics, and their relationship with men have always been discussed. For this reason, this article aims to offer teaching materials on English intellectuals, and to examine how the role of woman has changed during Victorian and Romantic Age. Hence, students will be guided to reflect on how women begin to be described in their works.

Keywords: woman, teaching material, English writers.

1. LA CUESTIÓN FEMENINA: INTRODUCCIÓN DEL TEMA, PRERREQUISITOS Y CONOCIMIENTOS REQUERIDOS, OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS Y EDUCATIVOS

La *Cuestión femenina* forma parte de un cambio ideológico y social en la dirección de la sociedad europea que tuvo lugar entre los siglos XVII y XIX, periodo en el que los activistas europeos lucharon por el derecho de las mujeres a poseer propiedades, votar y tener acceso a la educación. De acuerdo con esta perspectiva, la igualdad de género implica que tanto hombres como mujeres deben ser libres para desarrollar sus capacidades personales y tomar decisiones, es decir, que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán de si han nacido hombres o mujeres. Al respecto, escritoras inglesas como Mary Wollstonecraft, Jane Austen and Charlotte Brontë muestran cómo el papel de la mujer ha cambiado con el paso del tiempo. Por lo tanto, es importante que los profesores guíen a los estudiantes en el proceso de comprensión y reflexión sobre cómo la visión de las mujeres ha cambiado, empezando a ser consideradas como personas inteligentes e independientes en contraste con las ideas aceptadas de sus papeles como esposas, madres y hermanas.

Siguiendo las huellas de la teoría del constructivismo, según la cual el aprendizaje no es simplemente la asimilación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, sino un proceso a través del cual los alumnos forman parte de una comunidad de conocimiento –es decir, los alumnos son actores en el proceso de aprendizaje– el profesor tiene que dejar espacio a la creatividad de los alumnos animándolos a trabajar en grupo y a realizar proyectos –como presentaciones PPT– para luego compartirlos con el resto de la clase.

En este proceso, el profesor desempeña un papel fundamental puesto que tiene que promover un aprendizaje interactivo, atractivo y dinámico, utilizando la tecnología para llamar la atención de los alumnos e introducir los temas de una forma más interesante. Por esta razón, el profesor debe proponer distintos tipos de actividades para mejorar las habilidades y competencias de los alumnos. De esta forma, se quiere subrayar cómo la enseñanza puede ser una práctica rigurosa, pero al mismo tiempo

creativa, que deja que los alumnos se sientan libres de descubrir –incluso de forma autónoma– lo que se cela detrás de las palabras de las escritoras.

Por consiguiente, el material didáctico que se propone a continuación está estructurado de forma que todos los alumnos puedan participar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con este objetivo, se realizan trabajos en grupo e interacciones orales con la ayuda de materiales diferentes como mapas mentales, actividades de pre-escucha y pre-lectura. En este contexto, el profesor tiene que supervisar los progresos y, si es necesario, intervenir con distintos enfoques para ayudar a sus alumnos. Con este objetivo, al final de cada unidad el profesor propone a los alumnos una prueba escrita para evaluar los conocimientos adquiridos.

El material propuesto ha sido desarrollado a partir del uso de un enfoque temático, y las herramientas utilizadas son libros, fotocopias, películas, videos, acompañadas por técnicas didácticas como la comprensión auditiva y de lectura, producciones escritas, preguntas tipo test, preguntas abiertas y presentaciones PPT. Además, se requiere que los alumnos tengan conocimientos previos sobre el periodo histórico que abarca los siglos XVII-XIX (aspectos y acontecimientos históricos y sociales relevantes; creencia optimista en el progreso; cartismo). En concreto, por lo que concierne a la Edad Romántica, se requiere el conocimiento de las revoluciones ocurridas a lo largo de la época y la importancia que tuvo la industrialización; el desarrollo del interés empresarial de clase media; el rechazo del énfasis clásico en las normas y convenciones de la sociedad a favor de una respuesta introspectiva e individual basada en los sentidos; la importancia adquirida por las emociones frente a la razón; la forma diferente de percibir la naturaleza y el concepto de novela costumbrista. En cambio, en cuanto a la época victoriana los conocimientos requeridos abarcan la importancia de la figura de la reina Victoria y la nueva imagen del deber que dio a la monarquía; la importancia del *Victorian compromise* y los diferentes tipos de novelas utilizados por los intelectuales de la época.

De esta forma, entre los objetivos educativos del proyecto se puede destacar el desarrollo de un pensamiento crítico y el uso de

diferentes estrategias de estudio. Todo ello con el objetivo de que los alumnos consigan aceptar las opiniones de los demás sin prejuicios trabajando en grupo. En cambio, en cuanto a los objetivos lingüísticos, el profesor busca conseguir que los estudiantes utilicen un vocabulario adecuado de acuerdo con la temática examinada, consigan tener una buena comprensión oral y escrita de los archivos y puedan expresar sus opiniones de forma correcta en lengua inglesa.

1.1. ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

El material didáctico propuesto a continuación está pensado como un módulo didáctico-temático –adaptado a una clase que tenga un nivel de inglés intermedio (B1)– dividido en cuatro unidades. La primera unidad se presenta como una introducción del tema (*Woman in society and literature*) y las restantes tres se centran en las autoras citadas anteriormente y en sus obras contextualizadas en la Inglaterra de la época.

Antes del inicio del curso, en el que se propondrá el material didáctico, se introducirá a los alumnos en el tema que se abordará durante parte del curso siguiente mediante la lectura de una obra de su elección entre las propuestas por el profesor:

- AUSTEN, Jane (2015), *Orgullo y Prejuicio (introducción de Tony Tanner)*, trad. RODRÍGUEZ, Ana María. Penguin Clásicos.
- BRONTË, Charlotte (2016), *Jane Eyre (introducción de Stevie Davies)*, trad. SABATÉ FONT, Julia. Penguin Clásicos.
- WOLLSTONECRAFT, Mary (2020), *Vindicación de los derechos de la mujer*, trad. LOIS GONZÁLEZ, Marta. Penguin Clásicos.

Según la elección de los libros, los alumnos se dividirán en tres grupos. Cada grupo deberá trabajar en una presentación PPT del libro elegido, que deberá entregarse al profesor después de las vacaciones para que este pueda elaborar ejercicios específicos destinados a consolidar el contenido de los libros. Tras revisar los proyectos, el profesor fijará las fechas en las que cada grupo presentará el trabajo en lengua inglesa a la clase. El proyecto tendrá que incluir un análisis del argumento, de los personajes, de la ambientación y de los elementos y temas recurrentes en la obra elegida.

2. UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación, se propone un esquema de la organización de las clases de lenguas y algunos ejemplos de materiales didácticos de cada unidad. Además, se ofrece una síntesis de las presentaciones PPT que el profesor podrá utilizar en sus clases. Por último, se subraya que los siguientes esquemas de organización de las diferentes clases constan de tres partes: la primera en la que el profesor verifica que los alumnos hayan entendido los asuntos tratados a lo largo de las clases anteriores – a excepción de la primera unidad, en la que el *warm-up* será, más bien, una manera para acercar los estudiantes al tema tratado – la segunda parte a desarrollar en el aula de forma presencial y la última (*homework*) a través de la que los alumnos podrán, de forma autónoma, profundizar en el tema objeto de la clase.

2.1. UNIDAD 1 – *WOMAN IN SOCIETY AND LITERATURE* (2 hours)

Warm-Up:

- Travelling back to the 18th 19th centuries through a Listening Comprehension Activity
 - **Pre-watching activity:** Read the following questions and try to answer at least some of them before watching the video.
 - **While-watching activity:** Watch the video for the first time without taking notes. Then, rewatch it and take notes (<https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/videos/gender-in-19th-century-britain#>)
 - **Post-watching activity:** Answer the following questions.
 1. What should be the main aim of middle-class girls?
 2. What was the opinion of Victorian doctors about women who read more and more? How did these women appear in the eyes of others?
 3. What was the most important quality a Victorian girl should have?
 4. How were Victorian women who expressed any kind of sexual desire considered? Give an example.
 5. What was a crinoline?

6. In the video there is a reference to two important English women, Florence Nightingale, and Elizabeth Barrett. For which reason are they mentioned?

PPT presentation: the female condition during the 19th century (Victorian idea of women's role in society and their rights); brief focus on the social context; representation of women in arts (femme fatale); brief presentation of some important English writers; brief introduction of the status and conditions of women during the 20th century.

- **While-activity:** Take notes of some key elements (the female condition during the Victorian Age and the XX century; The Victorian idea of a woman's role in society, the suffragette's movement) shown in the ppt presentation that you may use in the post-ppt presentation activity.
- **Post-activity: Questions (class involvement, oral) activity**
 1. Why was the vote so important to women?
 2. Do you think the role of women today has changed compared to the Victorian era and the 20th century?
 3. How has the role of women changed today?
 4. Do you think that the state supports women who are mothers and workers?
 5. What is the ideal Victorian woman? What are her traits? With what activities does she concern herself?

Homework:

Write a portrait of women in the Victorian Age.

- *Instructions:*

A portrait is a description of a person or a group of people. Person/character's portraits are about more than the physical, that is, for example, a reference and description of how a person is considered. Try to be accurate about the figure or person you are writing about.
- *Websites:*
 - <http://www.vam.ac.uk/content/articles/c/crinolines-crinolines-bustles-corsets-1860-1880/>
 - <https://www.britannica.com/event/Victorian-era>
 - https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_the_Victorian_era

http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/women_home/ideals_womanhood_01.shtml

<https://www.striking-women.org/module/women-and-work/19th-and-early-20th-century>

2.2. UNIDAD 2 – *MARY WOLLSTONECRAFT: BIOGRAPHY AND WORKS*
(2 hours)

Warm-Up:

- Check the homework (class work)
- Before introducing Mary Wollstonecraft, students will be prepared for the study through engaging exercises which aim to enrich students' vocabulary and to learn some important keywords. Therefore, the teacher hands out to the students some photocopies with different exercises.

1) **Keywords:** Rearrange the letters of the following words in other to create ordinary terms

ANAGRAMS	TERMS
Ashly Mel Rey	
Re writ	
Eli phosphor	
Amid willowing	
Inf items	
Non old	
Mutated pesticide	
Clinton forever uh	
Shingle	
Ghost Merwin	

2) **Working on vocabulary:**

Part A: Provide a definition of the following terms.

TERM	DEFINITION
abrogate	
congenial	
dissimulation	
evanescent	

inculcate	
prerogative	
Utopian	
vindication	

Part B: Now match these terms with their correct meaning.

- Which word means deceit or pretence?

- Which word is the opposite of disagreeable?

- Which word means a right or privilege?

- Which word means justification?

- Which word suggests something that is unattainable?

- Which word suggests something temporary?

- Which word means to revoke, or take away?

- Which word suggests instruction?

Part C: Fill in each blank with the correct Critical Vocabulary word.

- Your friends might try to persuade you to stay, but you have the _____ to change your mind.
- We lingered on the porch as long as possible in order to enjoy the _____ beauty of the setting sun.
- His attorney assured him that his actions would not _____ the agreement.

- D. The business soon dropped its _____ plans for total participation.
- E. Parents should _____ their children with moral values and principles.
- F. True friends should avoid any sort of _____ in order to maintain an honest relationship.
- G. Although I felt quite homesick during my first week at the university, my discomfort began to fade as my roommate became a _____ companion.

Author and context: overview of M. Wollstonecraft's life and the social context in which she writes through a Listening Comprehension Activity:

- **Pre-listening activity:** Read the following questions and try to answer at least some of them before watching the video.
- **While-listening activity:** Watch the video for the first time without taking notes. Then, watch the video for the second time _____ taking _____ notes.
<https://www.youtube.com/watch?v=QLztEyjprZU> [up to 7.18 min.].
- **Post-listening activity:**
 - **Answer the following questions:**
 1. What is the work in which many details of the author's life are revealed? Who wrote this work? When?
 2. Mary Wollstonecraft's life was considered by many to be unconventional and unstable. What are the elements that support this idea?
 3. Why did Mary Wollstonecraft write *A Vindication of the Rights of Men*?
 4. Why the women's movement was very fragmented at that time?
 5. Enlightenment thinkers believed in natural equality, however they emphasised differences between the sexes. How were men seen as compared to women?

6. How was the woman considered in the England of the time? Who was she associated with?
7. What is the idea about the figure of the woman that Rousseau expresses in his *Treatise on education* in 1762?

o **Choose the best answer (A, B, C, or D):**

1. Mary Wollstonecraft was considered to be an early writer.

v

A Gothic.

B Feminist.

C Feminine.

D Romantic.

2. Mary Wollstonecraft's most influential work was

v

A A Vindication of the Rights of Man.

B Vindication of the Rights of Woman

C Reflections on the Revolution in France

D Historical and Moral View of the French

Revolution

Homework:

Research work: *A Vindication of the Rights of Men*. After writing. Focus on the points of your research work that you think are the most relevant. Hence, present them to your classmates in the next lesson. You can use the following links:

<https://wordsworth.org.uk/blog/2016/04/27/mary-wollstonecraft-on-men/>

https://en.wikipedia.org/wiki/A_Vindication_of_the_Rights_of_Men

<https://www.gradesaver.com/a-vindication-of-the-rights-of-men/study-guide/analysis>

2.3. UNIDAD 3 – JANE AUSTEN: BIOGRAPHY AND WORKS (2 hours)

Warm-up:

- **Pre-activity:** Before introducing Jean Austen, the teacher shows the students some film representations of characters

from her novels and asks them what are the roles that the actors are playing.

PPT presentation: Jane Austen's biography and a brief introduction to her novels.

- **While-ppt presentation activity:** Take notes of some key elements (her social origin, her works and her moving to different towns) shown in the PPT presentation that will be useful for the post-ppt presentation activities.
- **Post-ppt presentation activities:**
 - 1) **Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, mark T, while if it is not correct, mark F.**

- | | T | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jane Austen came from a poor upper-class family. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jane's Father moved to Bath because of his work. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jane Austen wrote <i>Persuasion</i> while she lived in Bath. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jane Austen published six novels in her lifetime. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. She was very happy to return to Hampshire in 1809. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2) **A focus on historical, social, and literary context:**

- **While watching activity:** watch the video summarising the historical context in which Jane Austen wrote *Pride and Prejudice* for the first time without taking notes. Then watch the video for the second time taking notes.
<https://www.youtube.com/watch?v=GB6ttcQrFSI&t=165s>
- **Post watching activity:** questions (class involvement, oral activity):
 1. What major historic events occurred during Jane Austen's lifetime?
 2. In the England of the time, as well as in the city in which much of *Pride and Prejudice* is set, a particular concern dominates, which one?

3. What effects did the changes in manufacturing processes bring to England?
4. In Austen's England, the social hierarchy can be likened to a five-level pyramid, which are they?
5. What social class did Jane Austen belong to?
6. In which case, during the Regency period, could women have legal rights?
7. What accomplishments did women used to do?
8. What was the only way for a woman to determine her financial destiny?
9. What could women who did not marry do and what were they called?
10. Does Jane Austen's novel reflect the social context of the time? If so, why?

Homework:

- **Read the text about fashion during Jane Austen's lifetime and think of the word best fits each space. Use only one word in each space. There is an example at the beginning (0).**

Jane Austen was writing (0) **during** the period known as the Regency. It was a time (1) people were very conscious of fashion as (2) important part of civilised life. Since the 18th century, many things (3) changed. Men (4) longer wore wigs but had short haircuts. Another change (5) men's clothing was the wearing of trousers. Previously, "knee-breeches" had reached only to the knees.

Women's dress changed (6) The typical woman's dress was very simple, based on ancient Greek dress. A ribbon (7) tied under the breasts, giving the appearance of a very high waist.

Another important (8) of a woman's outfit was her bonnet, a kind of hat. Bonnets (9) be very simple or fantastically decorated with flowers and fruits.

Generally, (10), women's fashions were natural, simple, and graceful during the Regency period.

- **Read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each space:**

Jane Austen moved to Chawton (0) **in** July 1809. Her brother Edwards, who had been adopted by the rich Knights family, (1) to renovate a cottage there in the small village. It is now (2) to visit the house and see it as it was when Jane lived there. She used to write a small table. There was a creaking door. When Jane heard the noise of the door, she knew that she had visitors and she hid the (3) of her novels. She was a very private person!

The Vicar of Chawton was a middle-aged bachelor, and a friend (4) that Jane should marry him. Jane laughed (5) this. In fact, she was happy living with her mother and beloved sister, Cassandra, and her books, (6) she called “my children”. Jane’s brothers often visited and she (7) a close friendship with one of her work to her aunt. This probably helped Jane to rediscover her enthusiasm for writing. She found her first publisher in 1811. In 1815, *Emma* was published. Two thousand copies were printed (8) not all of them were sold. She (9) a profit of £39!

Obviously, Jane’s reputation was (10) slowly. She never personally met (11) other author and did not go to London to promote her writing.

When Jane’s health suddenly (12) worse – she probably had “Addison’s Disease” – she moved briefly to Winchester in order to consult an experienced doctor. He could not save her and on July 18th, 1817, she died in the arms of Cassandra.

1. **A** in **B** at **C** on **D** for
2. **A** offered **B** presented **C** ordered **D** said
3. **A** likely **B** possible **C** probable **D** feasible
4. **A** writings **B** papers **C** manuscripts **D** documents

5. **A** suggested **B** wanted **C** considered **D** told
6. **A** to **B** for **C** in **D** at
7. **A** what **B** who **C** which **D** whose
8. **A** gave **B** made **C** did **D** formed
9. **A** but **B** as **C** still **D** while
10. **A** collected **B** did **C** made **D** took
11. **A** worsening **B** becoming **C** raising **D** growing
12. **A** any **B** some **C** an **D** one
13. **A** took **B** got **C** was **D** turned

2.4. UNIDAD 4 – *CHARLOTTE BRONTË: BIOGRAPHY AND WORKS*

Warm-up:

- **Pre-activity:** Before studying Charlotte Brontë, students will do some engaging exercises, which aim to make the study of the author more pleasant.
 - 1) This table tells you some facts about modern life. Fill in the column headed ‘Then’ with what you think was true about the same things in 1850. Some things may not have changed much.

NOW	THEN
People travel by car or plane	
About one third of marriages end in divorce	
People communicate immediately by telephone or fax	
Good-looking young women often marry older, richer men	
People light and heat their homes using electricity	

The population of Greater London is about 10 million	
People consider wealth a measure of how important they are	
Languages and sciences are taught in schools.	
Women's clothes sometimes look the same as men's ones	
Men often have longer hair than women	
People learn about social behaviour from the television	

PPT presentation: brief presentation about Brontë sisters' life and works supported by more detailed videos about their biography.

- **While-ppt presentation activities**: Take notes of some key elements (educational background, their pen name and their works; personal lives) shown in the PPT presentation that will be useful for the post-ppt presentation activities.
- **Post-ppt presentation activities**:

1) **Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, mark T, while if it is not correct, mark F.**

- | | T | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. The Brontë children grew up in an English city. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. The Brontë sisters are still famous for their novels. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. All of the children died before their father. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. The three sisters died together in an accident. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. The Brontë family did not have a lot of money. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2) **Choose the best answer (A, B, C, or D).**

1. Which of the three sisters produced a single novel in her life?

A Emily

- B** Charlotte.
C Anne.
2. Which of the three sisters used the pseudonym Currer Bell?
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
3. Which of the three sisters used the pseudonym, Ellis Bell?
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
4. Which of the three sisters used the pseudonym Acton Bell?
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
5. This sister's first written novel, *The Professor*, was published after her death.
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
6. The youngest of the three sisters.
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
7. This sister was a governess with a family named the Robinsons, an experience that is thought to have been an influence on her novel *Agnes Grey*.
A Emily
B Charlotte.
C Anne.
8. Which novel is Charlotte Brontë most known for?
A *Wuthering Heights*
B *Jane Eyre*
C *Evening Solace*
D *Pride and Prejudice*
9. Which of Charlotte Brontë's novel is based on her real-life experience?

- A *Jane Eyre*
- B *Shirley*
- C *Villette*
- D All of these answers are correct

10. Why did the Brontë sisters use pseudonyms when they published their collection of poetry?

- A The book was rejected when they used their real names
- B They didn't want their father to know they were publishing poems
- C They were worried about critics disparaging them
- D They didn't think women would be taken seriously

Homework:

Complete the sentences with the right name.

- A. was the only boy in the Brontë family.
- B. The children's mother, died in Haworth in 1821.
- C. Came to help with the children and stayed in Haworth all her life.
- D. and Went to Cowan Bridge School first, and later and Joined them.
- E. brought Back to Haworth, but she died there, and soon her sister was dead too.

Research work: "Emily Brontë and her novel Wuthering Heights". Focus on the points of your research work that you think are the most relevant. Hence, present them to your classmates in the next lesson. You can use the following links:

- <https://www.sparknotes.com/lit/wuthering/plot-overview/>
- <https://theconversation.com/why-emily-brontes-wuthering-heights-is-a-cult-classic-100748>
- <https://www.britannica.com/topic/Wuthering-Heights>
- <https://www.britannica.com/biography/Emily-Bronte#ref153056>
- <https://www.vox.com/culture/2018/7/30/17629978/emily-bronte-200-birthday-wuthering-heights>
- <https://theconversation.com/the-real-emily-bronte-was-red-in-tooth-and-claw-forget-the-on-screen-romance-101913>

2.5. MIRAR LA CUESTIÓN FEMENINA CON NUEVOS OJOS: *LA FANTÁSTICA SRA. MAISEL, FINAL CLASS* (1 hour)

A modo de conclusión de las unidades didácticas, se revisarán rápidamente los temas estudiados con la ayuda de fotocopias esquemáticas útiles para preparar el examen final. Además, para que el estudio de las autoras resulte aún más estimulante, el profesor sugiere a los alumnos que vean unas escenas de la serie estadounidense *The Marvelous Mrs. Maisel*, ambientada entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta.

Questions (Class Involvement, Oral) Activity: Read the following quotes from *The Marvellous Mrs. Maisel*:

It's the bras, and the girdles and the corset, all designed to cut off the circulation to your brain, so you walk around on the verge of passing out, and you look at your husband, and he tells you things and you just believe them.

Why do women have to pretend to be something that they're not? Why do we have to pretend to be stupid when we're not stupid? Why do we have to pretend to be helpless when we're not helpless? Why do we have to pretend to be sorry when we have nothing to be sorry about? Why do we have to pretend we're not hungry when we're hungry?

- 1) Do you think the role of women has changed compared to previous centuries?
- 2) Do you think that, nowadays, a woman has equal opportunities and rights compared to a man?
- 3) Considering the quotes, what message do you think the series wants to convey?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- “Charlotte Bronte: Life, Poetry & Books – Quiz & Worksheet” (s/f). *Study.com*. Recuperado de <https://study.com/academy/practice/quiz-worksheet-charlotte-bronte.html> [Fecha de consulta 07/09/2023].
- “Jane Austen in film: tutte le pellicole ispirate ai suoi romanzi” (4 de marzo de 2023). *Viva International*. Recuperado de <https://www.vivalingue.com/jane-austen-pellicole-ispirate-ai->

- [suoi-romanzi/](#) [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- “The Brontë Sisters, 10 questions” (s/f). *Encyclopædia Britannica Inc.* Recuperado de <https://www.britannica.com/quiz/the-bront-sisters> [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- ALJOHANI, Muna (Enero 2017). “Principles of ‘Constructivism’ in Foreign Language Teaching”. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), pp. 97-107.
- BIDISHA (17 de julio de 2017), “Jane Austen is wasted on teenagers. It’s only now I fully appreciate her”. *The Guardian (Opinion)*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jul/17/jane-austen-teenagers-heroines-novels-persuasion> [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- BRANCA, Beatrice (10 de julio de 2021). “Futuro Femminista: le donne di *Orgoglio e Pregiudizio*”. *Pass: il giornale degli studenti veronesi*. Recuperado de <https://www.passmagazine.org/le-donne-di-orgoglio-e-pregiudizio> [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- CORRADO, Guglielmo (2012) *Literary Hyperlinks Extensions*. Digital Edition Plus. Novara: Blackcat De Agostini Scuola S.p.A.
- DELLA VALLE, Paola (2014) “Riflessioni su una didattica della letteratura inglese per la Scuola Secondaria Superiore”. *Ricognizioni, Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 1, pp. 107-116.
- LORENZONI, Giulia, PELLATI, Beatrice, BACON, Tim, CORRADO, Guglielmo (2015) *Insights into Literature, From the Victorian Age to the Present, vol. B*. Dea Scuola, Blackcat.
- MAGICALQUOTE (s/f). “The Marvelous Mrs. Maisel Quotes”. *Pinterest*. Recuperado de <https://www.magicalquote.com/seriesquotes/life-isnt-fair-its-hard-and-cruel/> [Fecha de consulta: 07/09/2023].
- MAGLIONI, Silvia, THOMSON, Graeme (2011) *Literary Hyperlinks, an Interactive Laboratory of Literature, From the Victorian Age to the Twentieth Century and Beyond, vol. B*, Novara: Blackcat De Agostini Scuola S.p.A.
- RUTH (s/f). “Jane Austen”. *Pinterest*. Recuperado de https://www.pinterest.it/pin/318489004888072724/?amp_clie

[nt_id=CLIENT_ID%28%29&mweb_unauth_id=%7B%7Bdefault.session%7D%7D&from_amp_pin_page=true](#) [Fecha de consulta: 07/09/2023].

- SPIAZZI, Marina y TAVELLA, Marina (2011) *Only Connect: New Directions, From the Origins to the Romantic Age, edizione blu multimediale, 3° ed., vol. 1.* Bologna: Zanichelli.
- SPIAZZI, Marina y TAVELLA, Marina (2011) *Only Connect: New Directions, From the Victorian Age to the Present Age, edizione blu multimediale, 3° ed., vol. 2.* Bologna: Zanichelli.
- SPIAZZI, Marina, TAVELLA, Marina, LAYTON, Margaret (2011) *Performer Heritage, From the Origins to the Romantic age, vol. 1.* Bologna: Zanichelli.

JANE AUSTEN EN EL AULA DE INGLÉS

JANE AUSTEN IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Marina SALAS MENA
Universidad de Sevilla

Resumen

El objeto de este artículo es demostrar cómo a través del uso de metodologías activas y de las TIC se puede trabajar con escritoras de habla inglesa como Jane Austen para la enseñanza del idioma, al tiempo que se potencia el pensamiento crítico del estudiantado de bachillerato desde una perspectiva de género, incorporando los valores de igualdad e inclusividad de manera transversal.

Palabras clave: enseñanza, inglés, escritoras, literatura, razonamiento,

Abstract

The main goal of this essay is showing how it is possible to use Jane Austen's works in order to teach English language by using active methodologies and ICTs and at the same time we are enhancing the critical thinking and integrating equality and inclusive values in students at the baccalaureate level from a gender-based point of view.

Keywords: teaching, English, writers, literature, thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Tras años de estudio y enseñanza de la lengua inglesa como segundo idioma se detecta la ausencia de los grandes clásicos de la literatura británica como material didáctico en las clases de inglés, especialmente en las etapas de secundaria y bachillerato en España. Sin embargo, es aún más evidente la falta de información sobre las escritoras inglesas y su influyente papel en la evolución de las mujeres en la sociedad

británica, así como para el feminismo transnacional, reservándose este conocimiento para la enseñanza universitaria. Esta laguna de contenido didáctico se satisface con una literatura juvenil, actual y adaptada a los gustos de los y las adolescentes de hoy.

Cierto es que los textos que se escogen a la hora de enseñar un idioma deben, fundamentalmente, motivar a sus lectores y ser asequibles, lo cual quiere decir que deben adecuarse al nivel del idioma que ya poseen. De acuerdo con Collie y Slater (1987: 5), si el texto está lleno de significado y resulta atractivo para el estudiantado, serán capaces de afrontar los obstáculos que conlleva el aprender una nueva lengua, con un mayor entusiasmo.

No obstante, mediante este artículo se pretende demostrar cómo a través del uso de metodologías activas y de las TIC se puede trabajar con escritoras de habla inglesa como Jane Austen para la enseñanza del idioma, al tiempo que se potencia el pensamiento crítico del estudiantado de bachillerato desde una perspectiva de género

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la asignatura de inglés como primera lengua extranjera, la principal competencia que se desarrolla es la competencia en comunicación lingüística. El Ministerio de Educación y Formación Profesional Menciona que:

La competencia en comunicación lingüística (CCL) constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita a cerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, [...] hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

En este contexto, es imposible obviar la necesidad de la literatura a la hora de impartir esta asignatura. El componente textual favorece el aprendizaje de una segunda lengua y se convierte en un material didáctico de gran valor para el

profesorado, en el que puede apoyarse para enseñar la realidad del idioma.

Hay que incidir en el componente socio-cultural que va intrínseco a la CCL. Cuando se estudia una segunda lengua no sólo se estudia su gramática, su vocabulario y su léxico, sino que también es necesario conocer las costumbres, la cultura y la historia para comprender el uso que una sociedad hace de esa lengua y por qué actúa en determinados momentos de una forma u otra. El idioma es, al fin y al cabo, parte de la identidad de un país y es fundamental conocerlo y comprenderlo para poder comprender la forma en la que se expresa.

En este aspecto, la literatura tiene una gran relevancia, ya que es manifiesto artístico y cultural de una sociedad y a través de ella podemos obtener grandes referencias históricas. No obstante, en España, se detecta la falta de dicho contenido didáctico en el temario de la asignatura de inglés como primera lengua extranjera durante la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Como menciona Gómez, “se eliminan de la programación los textos literarios en lengua inglesa, considerados en la mayoría de los casos como literatura universal” (2018: 6-7).

2. EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE INGLÉS

Los seres humanos siempre nos hemos relacionado a través de las historias y hemos aprendido a través de ellas. Al principio de los tiempos, lo hacíamos sentados alrededor del fuego, y después, más tarde, las veíamos plasmadas en papel. Estas historias, transmisoras de conocimiento, que más tarde y gracias a la aparición de la imprenta en el siglo XV, se convierten en la literatura que conocemos hoy en día, siempre han transmitido un mensaje. Dicho mensaje se crea dentro de un contexto cultural e histórico y además “ofrece un contexto de lengua natural” (Albadalejo, 2007: 8), el cual hace que se enriquezca el conocimiento del idioma extranjero que el alumnado ya posee y además ayuda a que se desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales¹.

¹ Las cuatro destrezas fundamentales son: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Hay lingüistas que abogan por el uso de textos literarios en las clases de segundas lenguas para usarlos como recursos lingüísticos y no para estudiarlos sólo por su potencial literario. Romero (1998: 380) afirma que “un fragmento literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta”. Sitman y Lerner afirman que:

La enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta, constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlingua² y así mismo conducir al acercamiento cultural (1994: 231).

Además, cabe mencionar la autenticidad del material literario. Los textos literarios son, normalmente, obras auténticas y originales, escritas con el fin de entretener a lectoras y lectores nativos. Por lo tanto, el estilo y el lenguaje utilizado no estará, en ningún momento, adaptado ni modificado para que aquellos que no poseen el nivel adecuado, puedan entenderlo. Coincidimos aquí con Nuttal (1982), quien incide en que los textos y libros que, de manera general, se utilizan en las clases de idiomas, están adaptados para que el alumnado pueda entender y practicar los contenidos lingüísticos que esté estudiando en ese momento. El hecho de utilizar este material original puede proporcionar un mayor grado de motivación y confianza en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, a través del texto literario el estudiantado puede trabajar la metodología del aprendizaje por descubrimiento (Jouini, 2007: 149), ya que se van adquiriendo los conocimientos a medida que se avanza en la lectura. Según Jouni, esto es posible en los alumnos de mayor nivel, cuya capacidad de abstracción y comprensión del contenido de la historia es mayor. Dicho contenido, aunque intrínseco a la historia, tiene el cometido principal de proporcionar al profesorado recursos útiles para el proceso de aprendizaje.

² El concepto de interlingua hace referencia al sistema lingüístico que crea el estudiante de una lengua extranjera en un proceso de aprendizaje de la misma.

2.1. LA ELECCIÓN DEL TEXTO

No podemos pasar por alto la complejidad lingüística del texto literario a la hora de abordarlo en la clase de lengua extranjera. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (2000: 20) aconsejan que no se debe comenzar con obras de un nivel de elaboración semántica y estilística muy elevada, ya que el texto debe adaptarse, en su medida, al nivel de comprensión lectora de la clase. Por este motivo abogan evitar los textos muy antiguos, ya que serán más difíciles de comprender para el estudiantado.

No obstante, hay textos de tiempos pasados que pueden conectar perfectamente con el interés y las preocupaciones de los y las jóvenes de hoy en día. Utilizar textos clásicos que despierten la motivación y el entusiasmo de los estudiantes les facilitará la tarea de comprender el mensaje general de la obra.

Un criterio importante a la hora de la selección del texto literario como recurso didáctico es la presencia del extratexto. Giudici (2006: 98) dice que “extratexto es todo lo exterior a la obra, desde influencia históricas, culturales o literarias, a hechos biográficos, valores sociales, códigos éticos, etc.”. El estudiantado debe conocer el extratexto que rodea y da razón a la obra a la que se enfrenta para poder comprender en profundidad el sentido que el autor quiere dar a la obra. Hay académicos como Jouni, que prefieren presentar este extratexto en la clase después de la obra para que puedan interactuar con la narración más fácil y cómodamente. Es posible también, contextualizar de forma breve la obra, la vida y las circunstancias históricas que rodeaban a los escritores y escritoras de los textos literarios que vamos a utilizar, antes de comenzar a tratar el texto en cuestión, para facilitar así la comprensión lectora.

3. EL PAPEL DE LA MUJER EN LA NOVELA INGLESA DEL S. XIX

La elección de este género como material didáctico en el aula de lengua inglesa como primera lengua extranjera, responde a la idea de no distanciarse de manera excesiva en el tiempo a la hora de elegir las obras que van a ser utilizadas en clase. La novela inglesa tuvo su esplendor en los siglos XVIII y XIX y sigue siendo, a día de hoy una temática muy recurrente para el cine y la literatura actual. Los mensajes y la temática que trasmitía siguen

despertando el interés del público de hoy.

Uno de los motivos del éxito del género en la época fue la revolución industrial y la aparición de una nueva clase media burguesa, que tenía acceso a la educación y a la lectura y en la que la mujer, dedicada a las labores del hogar, podía disfrutar de más tiempo libre, el cual dedicaba a la lectura, a pesar de estar relegadas a un segundo plano por un sistema patriarcal que solamente les permitía “hacer dos cosas en la vida: casarse o, de no lograrlo, dedicarse a la enseñanza de niñas’ como menciona Caso (2015). Sin embargo, hubo mujeres que jugaron un papel importante dentro de este apartado de la historia literaria dejando un legado de obras que aún hoy inspira al mundo y en especial, a las mujeres. Moya nos dice que “el papel de las mujeres escritoras de la talla de Jane Austen, las hermanas Brontë [...] es a día de hoy indiscutible” (2011: 22), porque aportaron grandes obras a la literatura inglesa y universal y se convirtieron en figuras feministas de la época utilizando sus novelas para cuestionar la situación y la marginalidad con la que se trataba a la mujer. En la mayoría de los casos, esta situación se plasma en los personajes de sus obras. No obstante, a día de hoy, el papel de la mujer como escritora y su influencia en el mundo de la literatura sigue siendo objeto de estudio, ya que ha estado ensombrecida al ocupar siempre un segundo plano con respecto al hombre (Rivera, 2020).

4. JANE AUSTEN. VIDA Y OBRA.

Jane Austen nació al noroeste de Inglaterra en 1775. Disfrutó de una vida tranquila, sin grandes acontecimientos. Tal y como menciona Mastretta (2013), esta vida sencilla y humilde se plasmará también en sus obras, en las que tratará historias que suelen girar en torno al matrimonio y a las relaciones amorosas entre personajes pertenecientes a la burguesía y a la aristocracia británicas. Sus protagonistas siempre son mujeres que reflejan las vivencias y preocupaciones de la mujer de su época.

Ciertamente, resumiendo en pocas líneas el argumento que se repite en su trabajo, no parece que Jane Austen tenga nada especial para haber llegado a convertirse en un referente de la novela inglesa. No obstante, su éxito yace en la inteligencia y sencillez con al que narra sus historias. En sus novelas habla de lo cotidiano, plasma la realidad tal cual era y ese es el principal

atractivo de su obra, además de la atemporalidad de la misma, ya que los lectores y lectoras pueden sentirse involucrados con los personajes a pesar de que estos viviesen hace dos siglos:

Vivir en un pequeño pueblo, la patria y el destino de Jane Austen nos sucede a todos. Cualquier mundo es un pañuelo y en cualquier lugar la gente va haciendo la vida diaria mientras elige o abandona. Como en los libros de Jane Austen. Por eso fascina el irónico deseo de lo ideal que hay en sus historias. Por eso es posible imaginar que se parecen a las nuestras (Mastretta, 2003).

4.1. POTENCIAL DIDÁCTICO DE LA OBRA

Partiendo de la atemporalidad que caracteriza la obra de la autora se puede crear un vínculo de unión con el estudiantado, en este caso de Bachillerato al que irá dirigida la propuesta de intervención. Este vínculo, como afirma Hismanoglu (citado en Soler, 2018: 5) deber tratarse de una experiencia personal entre los y las discentes y el texto, que incite a su lectura, su motivación e interés.

Como se ha reflejado anteriormente, detrás de la obra de Jane Austen, existe un entramado histórico, social y cultural que, junto a una narrativa sencilla y clara, sin entresijos ni acontecimientos difíciles de entender, hacen que estemos ante un material didáctico de gran riqueza que ofrece infinitas posibilidades a la hora de ser explotado en la clase de lengua inglesa. Como bien menciona Rubio de la Fuente (2021: 15), “la obra de Jane Austen está llena de material lingüístico, cultural y literario que puede ayudar a aumentar el conocimiento del estudiantado”. Este potencial didáctico se ha visto también en otros países en los que se intenta llevar a su sistema educativo como es en el caso de Suecia, en el artículo desarrollado por Sandra Darberg en 2019 en el que utiliza la obra *Pride and Prejudice* (Austen, 1813), para hacer reflexionar a los alumnos y alumnas sobre la diferencia de clases sociales y el valor del dinero en la Inglaterra del siglo XIX y hacer una comparativa con los valores de la sociedad sueca de la actualidad. Según Darberg “*With the choice of Pride and Prejudice as literature, the purpose is to highlight the cultural and historical perspective of class divisions in the novel and make student’s respond to it*” (11).

Según menciona Severin (2017: 32), la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías han fomentado un cambio en el paradigma educativo que exige a las nuevas generaciones que sean innovadoras, creativas y críticas con el mundo que les rodea y con lo que les ofrece. Con la posibilidad que ofrecen las obras de Austen de conocer la relevancia que tuvieron todos los cambios industriales y sociales para la sociedad y la cultura británica en general y para la mujer en particular, se pretende ayudar al alumnado a desarrollar ese pensamiento crítico que demanda el paradigma educativo actual.

4.2. METODOLOGÍA Y RECURSOS PARA LLEVAR LA LITERATURA AL AULA DE INGLÉS

La teoría constructivista en la que se basan las metodologías educativas actuales defiende que el alumnado, para construir conocimiento debe interactuar con el medio que lo rodea. Dicho conocimiento se va construyendo a medida que va siendo asimilado (Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016: 128).

Bien es cierto, que son pocas las metodologías que existen acerca de cómo introducir la literatura en el aula de inglés como primera lengua extranjera. No obstante, siguiendo los principios constructivistas, se pueden utilizar diferentes metodologías y recursos para trabajar con los textos de la autora que nos concierne.

El aprendizaje por descubrimiento o APD de Bruner es una metodología que, como los principios constructivistas indican, sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje (UNIR, 2020). Mediante este método, el proceso de aprendizaje se desarrolla a través de la investigación y la resolución de problemas de forma autónoma. Podemos considerarlo entonces como una herramienta de gran utilidad para motivar e integrar la literatura en el aula permitiendo que los alumnos y alumnas lean e indaguen por su cuenta sobre la vida y obra de la autora. Otro recurso a tener en cuenta es el texto multimodal. Este tipo de texto combina imágenes y texto escrito para proporcionar la información de diferentes formas, utilizando imágenes visuales, música y otros elementos que puedan captar la atención del estudiantado. Esta herramienta, es de gran ayuda para la preparación de material enfocado a la educación no presencial,

algo que los y las docentes no podemos pasar por alto, debido a los acontecimientos vividos durante el año 2020, cuando por la pandemia provocada por la Covid, el profesorado tuvo que preparar, a marchas forzadas, material didáctico digital para poder continuar con el curso académico. Desde entonces, la multimodalidad se ha convertido en una herramienta habitual para el día a día del aula. El uso de diferentes recursos: lingüísticos, visuales, musicales, etc., lo convierten en una herramienta útil “para el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la clase” (Berrios, 2018: 98).

Cabe mencionar también, que tanto la metodología como el recurso anteriormente mencionado, se abordarían desde la perspectiva del enfoque comunicativo (*communicative approach*), la cual se centra en incitar y ayudar al alumnado a que se comuniquen durante el desarrollo del aprendizaje en la lengua meta (UNIR, 2020). En la actualidad es el enfoque predominante en las aulas de idiomas ya que es considerado como la metodología que mejor se adapta para conseguir los requisitos de idiomas establecidos en el Marco Común Europeo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención que se presenta en este artículo pretende, como se ha mencionado en apartados anteriores, fomentar el pensamiento crítico del estudiantado actual, especialmente desde el enfoque de la perspectiva de género, poniendo énfasis en el contenido y manifiesto feminista de la obra de Jane Austen. Con este objetivo, se diseña una serie de sesiones en las que se desarrollan actividades que cumplen con las premisas curriculares de la normativa española para el curso de 1º de Bachillerato. Se ha elegido este curso en cuestión por la complejidad del lenguaje del texto, que puede requerir una cierta madurez y nivel de idioma por parte del estudiantado, para que pueda llevarse a cabo con éxito.

La situación de aprendizaje estará compuesta por 10 sesiones a través de las cuales se irá introduciendo al alumnado en el contexto histórico en el que se crean las obras de la autora, su vida y las características de sus textos. En concreto se trabajará la obra

de *Pride and Prejudice*, ya que ha sido adaptada al cine de forma reciente y se podrá visualizar la película en clase.

Para implementar las diferentes sesiones de desarrollarán diferentes metodologías y se utilizarán diferentes herramientas que facilitarán la labor docente y el proceso de aprendizaje e interiorización de los conocimientos por parte de los y las discentes. Se utilizarán herramientas como el texto multimodal. Las tareas se comunicarán a través de la plataforma *Google Classroom*, plataforma digital que hace las funciones de un aula virtual. Gracias a esta plataforma el estudiantado puede estar al día del desarrollo de la asignatura, incluso desde la práctica no presencial.

5.2. METODOLOGÍA

Con el enfoque comunicativo como metodología de cabecera, se impartirán 10 sesiones de 60 minutos de duración en las que se utilizarán también diferentes metodologías activas como el aprendizaje por descubrimiento, ya que los alumnos tendrán que investigar, leer y descubrir por sí mismos ciertos acontecimientos y hechos de la historia de Gran Bretaña y de la situación de la mujer en esa época, que servirán de contexto para entender la obra literaria sobre la que se va a trabajar posteriormente. Con esta información, se realizará una exposición grupal, utilizando el método expositivo de Ausubel (1976), con las que se dará a conocer al resto de la clase la información que han podido recopilar, mediante diferentes fuentes, ya sea en soporte papel o digital.

Se utilizará también el aprendizaje cooperativo, mediante actividades grupales en las que el estudiantado tendrá que trabajar conjuntamente para recabar información y crear una serie de ideas y opiniones comunes que tendrán que defender posteriormente en un debate junto al resto de los compañeros. Además, se hará uso del aprendizaje basado en tareas, incluyendo actividades en las que el alumnado tendrá que dar respuesta a una serie de preguntas en las que deberá hacer uso de los conocimientos previos, de los contenidos teóricos que se están hablando en clase y deberá aprender de forma autónoma a expresar su opinión sobre lo que se le está preguntando y sobre lo que se ha hablado en clase.

El recurso el texto multimodal se llevará a cabo mediante la exposición de imágenes y textos informativos sobre la vida de Jane Austen con la ayuda de un proyector. También se llevará a cabo la visualización de la película *Pride and Prejudice* (Wright, 2005) en versión original con subtítulos en español (dependiendo del nivel de idioma de la clase) para poder ayudar a la posterior comprensión de una parte del texto de la obra original.

Las sesiones están diseñadas para que los alumnos y alumnas sean protagonistas de su propio aprendizaje. De esta forma se pretende motivar el interés por investigar e indagar en la historia y la cultura de otro país, así como ayudarles a desarrollar su propia opinión y el pensamiento crítico sobre la historia británica, especialmente la evolución del papel de la mujer a lo largo de los dos siglos que separan la época en la que se desarrolla la novela y la actualidad. Para ello se pedirá al alumnado que preste atención al papel de la protagonista *Elisabeth Bennet* y su actitud ante la vida y el amor. Qué es lo que la autora intenta expresar con este personaje.

5.3. CRONOGRAMA Y SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

A continuación, se expondrá mediante una tabla la cronología y temporalización de las diferentes sesiones y las actividades a desarrollar.

SESIÓN	ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN
Sesión 1	- Presentación de la unidad - Explicación de la actividad - Actividad: <i>Let's talk about XIX century</i>	'10 '5 '45
Sesión 2	- Actividad: <i>Presentations</i>	'60. '10 aproximadamente por grupo.
Sesión 3	- Explicación de la actividad. - Actividad <i>Let's talk about the evolution of women situation from XIX century.</i>	'5 '55
Sesión 4	-Explicación de la	'5

	actividad - Actividad <i>Who is Jane Austen?</i>	‘40
	- Corrección de la actividad	‘15
Sesión 5	- Visualización de la película <i>Pride and Prejudice</i>	‘60
Sesión 6	-Continuación de la visualización de la película <i>Pride and Prejudice</i>	‘60
Sesión 7	-Finalizar la visualización de la película <i>Pride and Prejudice</i>	‘7
	- Explicación de la actividad	‘3
	- Actividad: <i>Let’s talk about the movie</i>	‘40
Sesión 8	- Explicación de la actividad	‘3
	- Actividad: <i>Filling the gaps</i>	‘12
	- Corrección de la actividad	‘5
	- Explicación de la siguiente actividad	‘5
	-Actividad: <i>Create an infographic</i>	‘35
Sesión 9	-Continuación y finalización de la actividad <i>Create an infographic.</i>	‘35
	-Votaciones a la mejor infografía.	‘10
	- Actividad: <i>Kahoot</i>	‘10
	-Explicación de la actividad final	‘5
Sesión 10	- Actividad final: <i>Final essay</i>	‘60

Fuente: elaboración propia (2021)

6. CONCLUSIÓN

La literatura está ligada a la lengua, la historia y a la cultura de un país y, por lo tanto, es esencial para aprender un idioma. Con el uso de las metodologías adecuadas es perfectamente adaptable a la educación secundaria y de bachillerato, donde el estudiantado posee un nivel de madurez óptimo para poder comprender el mensaje del texto. Gracias al fácil acceso que tenemos hoy en día a información de todo tipo y al uso de las TIC, se ha visto en el presente artículo cómo es posible llevar la literatura clásica británica al aula de adolescentes de entre 16 y 17 años y conectarla con el presente. Además, podemos decir que es posible y necesario llevar, a través de las metodologías actuales la obra de escritoras clásicas británicas, como es el caso de Jane Austen para relacionar y exponer la evolución de la mujer en la sociedad y de esta forma fomentar el pensamiento crítico en el estudiantado a través de la transversalidad del contenido de la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBADALEJO, María Dolores (2007): *Cómo llevar la literature al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. MarcoELE, 5, pp. 1-51. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [Fecha de consulta: 15/10/2021].
- BERRÍOS, Lorena (2018). *Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes*. [Tesis doctoral, UB]. Dipòsit Digital. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/128487> [Fecha de consulta: 15/10/2021].
- CASO, Ángeles (2015). Avance editorial. “El extraño caso de las hermanas Brontë”. *Magazine Digital*. Recuperado de <http://www.magazinedigital.com/buena-vida/cultura/avance-editorial-extrano-caso-las-hermanas-bronte> [Fecha de consulta: 13/11/2021].
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta Y SANZ, Gloria (2000): *Enseñar lengua*, Graò, 5ª ed.
- COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen (1987): *Literature in the*

- Language Classroom*. Cambridge University Press.
- DARBERG, Sandra (2019). “Exploring values of Money, Reputation, and Appearance: Discussing the impact of class divisions through Jane Austen’s *Pride and Prejudice* in the EFL classroom”. *Lärarutbildningen. Linneuniversitetet*, p. 17. Recuperado de <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1346379&dswid=-3892> [Fecha de consulta: 10/08/2023].
- GIUDICI, Beatriz (2006). “Polifonía de emisión en Réquiem de Anna Ajmatova”. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (56), pp. 97-114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2368416> [Fecha de consulta: 03/01/2022].
- GÓMEZ LOVE, Ruth (2018). *La Literatura en la Enseñanza del Inglés* [Trabajo Fin de Máster, RIULL]. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7487> [Fecha de consulta: 17/10/2021].
- JOUINI, Khemais (2007). “El Texto Literario en la clase de E/LE. Propuestas y modelos de uso”. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833523.pdf> [Fecha de consulta: 22/02/2023].
- MASTRETTA, Ángeles (2013). “Dos siglos con ‘Orgullo y Prejuicio: El secreto de Jane Austen’”. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2013/01/27/actualidad/1359289520_191050.html [Fecha de consulta: 22/02/2023].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). *Competencias clave*. Recuperado de: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/ling.html> [Fecha de consulta: 06/08/2023].
- MOYA, Ana (2011). “Historia(s) de la diferencia: la novela inglesa de mujeres en el siglo XIX”. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, (23), pp. 19-39. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://e->

- spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerieV-2011-2020&dsID=Documento.pdf [Fecha de consulta: 13/07/2023].
- NUTTAL, Christine (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann Educational Books.
- RIVERA, Adrienne. (12 de abril de 2020). “The History and Importance of Women’s Literature”. *Books tell you why*. Recuperado de <https://blog.bookstellyouwhy.com/the-history-and-importance-of-womens-literature> [Fecha de consulta: 13/11/2021].
- ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga (1998). “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”. En A. Celis y J.R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, pp. 379-387.
- RUBIO DE LA FUENTE, Eva (2021). *With past eyes in the future: an innovative approach to three Jane Austen’s Works in the EFL classroom*. [Trabajo de fin de Master]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52546> [Fecha de consulta: 02/08/2023].
- SALDARRIAGA-ZAMBRANO, Pedro J.; BRAVO-CEDENO, Guadalupe del R. y LOOR-RIVADENEIRA, Marlene (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las ciencias*. Recuperado de <file:///Users/marina/Downloads/Dialnet-LaTeoriaConstructivistaDeJeanPiagetYSuSignificacio-5802932.pdf> [Fecha de consulta: 10/01/2022].
- SEVERÍN, Eugenio (2017). “Un nuevo paradigma educativo”. *Educación y Ciudad*, 32, 75-82. Recuperado de <file:///Users/marina/Downloads/Dialnet-UnNuevoParadigmaEducativo-6213563.pdf> [Fecha de consulta: 16/08/2023].
- SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne (1994). “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, 227-

233. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf [Fecha de consulta: 10/12/22].
- SOLER, María Ester (2018). *La literatura y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de inglés de 1º de bachillerato*. [Trabajo de fin de Máster]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6833> [Fecha de consulta: 14/08/2023].
- UNIR (10 de diciembre de 2020). “Método comunicativo: en qué consiste este modelo y ventajas para enseñar inglés”. *UNIR Revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-comunicativo/> [Fecha de consulta: 14/08/2023].
- WRIGHT, Joe (Director) (2005). *Pride and Prejudice* [Película]. StudioCanal. Working Title Films. Scion Films.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL
AULA DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA PARA ALUMNADO
UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE *UNA
HABITACIÓN PROPIA* DE VIRGINIA WOOLF

ICC DEVELOPMENT IN THE EFL CLASSROOM
FOR UNIVERSITY STUDENTS WITH *A ROOM OF
ONE'S OWN* BY VIRGINIA WOOLF

Ana LUJÁN JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

Resumen

Lengua y cultura son inseparables y en el aula de inglés se ha de promover tanto el desarrollo de la Competencia Comunicativa como de la Intercultural, entendida como destrezas, cognitivas y afectivas, que permitan una comunicación y comportamiento efectivos y apropiados en contextos interculturales. Una fuente primordial de recursos es la literatura y en especial, la escrita por mujeres. Ofrecemos así propuestas que se han llevado a cabo en 3º de Filología Hispánica en la UCO con *A Room of One's Own* de Virginia Woolf.

Palabras clave: Competencia comunicativa intercultural, didáctica, literatura, Virginia Woolf, feminismo.

Abstract

Language and culture are inseparable and in the EFL classroom we must develop both the Communicative Competence and the Intercultural one as a set of cognitive and affective skills that allow us to communicate and behave properly and effectively in intercultural contexts. Literature is a main source of resources and women literature even more. Thus, we set a series of proposals carried out with our students in their third year of the Spanish Philology Degree in the UCO with *A Room of One's Own* by Virginia Woolf.

Key words: Intercultural Communicative Competence, Didactics, Literature, Virginia Woolf, Feminism.

1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Los diferentes enfoques comunicativos de las últimas décadas, aún con su eclecticismo metodológico, dejaban a menudo a un lado los aspectos sociales y culturales en la enseñanza de una segunda lengua además de partir, por lo general, de las habilidades y competencias que un hablante tiene en su lengua materna sin cuestionar, por ejemplo, que se estaban basando en un modelo de hablante monolingüe nativo ideal, en una comunidad homogénea y estandarizada que no se reproduce en la realidad (Kramsch, 2001: 33). Nuestro objetivo, sin embargo, será abogar por un “hablante intercultural” que es el que tiene la habilidad para interactuar con otros, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo y para mediar y ser consciente de su forma de valorar esas diferencias, sin tener que dejar de lado su propia cultura sino al contrario, sumarla al acto comunicativo.

Afortunadamente, los avances en la sociolingüística, la etnografía y la pragmática junto a la realidad de un mundo cada vez más intercomunicado en lenguas, países, culturas y sociedades, han colaborado al desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* (CCI) que sí tiene en cuenta esos factores y que Meyer define en sus inicios como:

Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures (1991: 137).

Es decir, la habilidad para situarse entre dos culturas (o más) que ayudará al hablante a desenvolverse en cualquier contexto o situación. Así, por ejemplo, el conocido modelo de Fantini A+ASK de nuevo se define como “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from

oneself” (2006: 9). Ese “complejo de habilidades” abarca las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental a través de actitudes (*attitudes*, A), destrezas (*skills*, S), conocimiento (*knowledge*, K) pero añade la consciencia intercultural (*awarness*, A+), obviamente junto al dominio de la segunda lengua.

Son muchos los autores que aportan nuevas definiciones de la CCI (Oliveras, 2000; Vilá Baños, 2005), pero todas con ese denominador común que las unifica: la habilidad, o conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para actuar de forma apropiada en contextos multiculturales y con una base primordial en los conocimientos, pero también en las actitudes y destrezas interculturales. Autoras como Borghetti (2011) añaden que esta integración de factores cognitivos y afectivos se pueden desarrollar con la experiencia y con la educación, postulado con el que nosotros estamos totalmente de acuerdo.

Por tanto, consideramos que, aunque no el único ni el ideal, el contexto del aula de idiomas tiene que ser un lugar privilegiado para el desarrollo de la CCI, ya que pone al alumnado en contacto con un mundo culturalmente diferente al propio y fomenta una concepción del individuo más compleja gracias, precisamente, a las posibilidades de interacción que esta educación favorece. No nos cabe duda de que, si una mejor competencia lingüística conlleva, en la inmensa mayoría de los casos, una mejor competencia intercultural, cuanto mayor sea esa consciencia intercultural, mayor será la motivación y el deseo de desarrollar las destrezas lingüísticas también. Con el desarrollo de la CCI y su predisposición para empatizar con el otro, de querer entender todo su contexto, se activan nuestras actitudes, conocimientos y habilidades y, por consiguiente, el dominio de la lengua extranjera y el aula de idiomas es un canal excepcional para su crecimiento. En este mismo sentido:

La labor del profesor no es intentar introducir la sociedad extranjera en la clase para que el alumnado aprenda vicariamente. Su verdadera tarea es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a

investigar la alteridad que le rodea. (Byran, Nichols y Stevens citado en Paricio, 2014: 215).

Por tanto, insistimos en que nuestro contexto educativo universitario ha de traspasar el hecho de que sea una situación *multicultural* donde los estudiantes solo coexistan de forma paralela y estática. Pretendemos propiciar entornos *interculturales* mucho más dinámicos. Para ello, como señala Roldán Tapia (2005: 165) partimos de dos principios básicos: a) *Relativismo cultural*. Todas las culturas son iguales, a pesar y gracias a sus diferencias, pero iguales; b) *El reconocimiento del Otro*. Su existencia en igualdad de condiciones a las nuestras.

Es este reconocimiento del Otro y ese deseo de investigar la alteridad que nos rodea, lo que nos hizo poner el foco en la literatura escrita por mujeres a la hora de emplear las obras literarias para desarrollar la CCI, pues consideramos que frecuentemente las mujeres han sido relegadas no solo en la selección de cánones literarios, sino también en general en la cultura patriarcal dominante y como *cultura* queríamos llevarla especialmente a nuestras aulas.

Desde un punto de vista metodológico, pretendemos un modelo formativo, no solo informativo, Areizaga (2001) que vea la cultura como inseparable de la lengua y que debe contribuir a la formación crítica del alumnado.

Ya que la lengua y la cultura se interrelacionan tanto en la comunicación como en la propia conformación de la identidad del individuo, el propósito es dotar al estudiante de las estrategias necesarias para posicionarse en el mundo, desarrollar una mirada crítica y aprender a interpretar y valorar las manifestaciones culturales y las relaciones de poder. (Gonzalez Plasencia, 2015: 209).

Varios autores han elaborado sus propuestas de programación de contenidos culturales para el aula, pero en nuestra opinión, la más relevante es la que hacen Byram, Morgan *et al.* (1994: 52-55) y que, en gran medida, mantiene posteriormente el MCERL y que Trujillo contextualiza en varios enfoques para la enseñanza de la cultura, entre los que menciona desde la creación de un entorno auténtico en el aula que estimule la curiosidad de los

estudiantes, o proporcionar información cultural y soluciones a posibles choques culturales; hasta destacar que “las lecturas, conferencias, discusiones y debates también pueden formar parte de la enseñanza de la cultura, especialmente en el contexto de la educación superior” o que “el papel de la literatura y las artes pueden ser una excelente fuente de información cultural” (2006: 252-258).

Entendemos que las aportaciones que el uso de la literatura pueda tener en el aula de segundas lenguas, tal vez parecieran más obvias en el desarrollo de las competencias lingüística, la sociolingüística o la discursiva, donde los elementos gramaticales, de registro o de cohesión, etc. pueden quedar bien patentes en los textos literarios; pero consideramos que es en la intercultural y en cada uno de *los Cinco Saberes* definidos por Byram, donde la contribución de la literatura puede ser, a su vez, más novedosa y determinante.

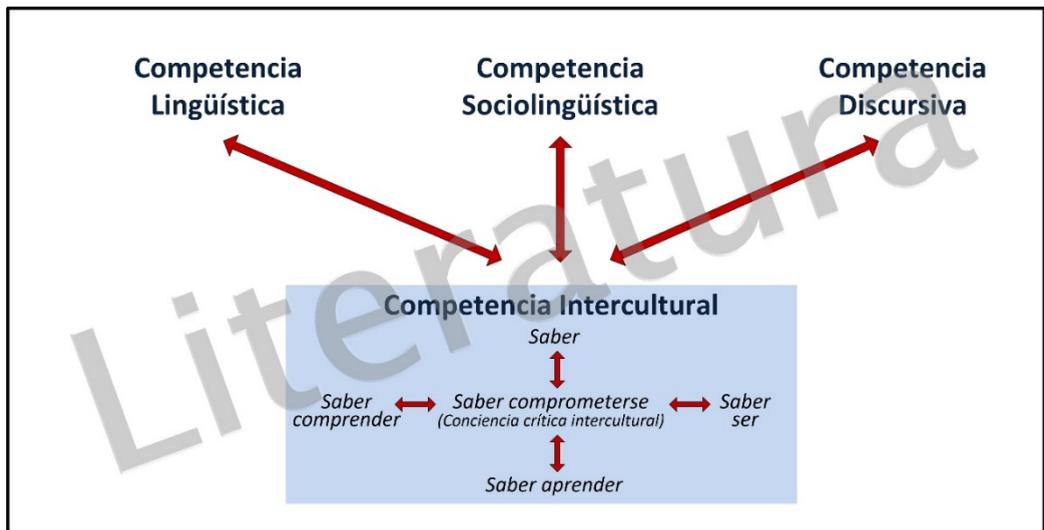


Fig.1. Elaboración propia a partir de Byram (1997: 71) y González Plasencia (2019: 228).

De este modo, a través de la literatura podemos adquirir nuevos *saberes*; los conocimientos enciclopédicos de, por ejemplo, autores y autoras, épocas, movimientos y estilos; pero también el *saber ser* de la curiosidad, la empatía y apertura mental hacia lo que la lectura nos va encaminando; *el saber comprender* para relacionarlo con otros documentos, otros libros; el “intertexto” que nos hace leer “levantando la cabeza” (Barthes,

1987); *saber aprender* con la literatura mientras desarrollamos la habilidad de asimilar el conocimiento y las prácticas culturales nuevas con las que vamos entrando en contacto y, por último, *saber comprometerse* como las actitudes, los compromisos ante la lectura y su entendimiento con una evaluación crítica que nos mueve y nos modifica junto a la motivación para seguir leyendo y descubriendo.

2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON ALUMNADO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS IV

La asignatura de Inglés IV se imparte de forma conjunta con el alumnado de los Grados de Filología Hispánica, de Gestión Cultural y de Cine y Cultura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba. El curso 22/23 se inició con un total de 27 estudiantes (16 del Grado de Cine y Cultura, 11 de Filología Hispánica). De forma excepcional este año, se le propuso al alumnado de Filología Hispánica separarse del resto de sus compañeros en la hora semanal de prácticas y llevar a cabo intervenciones didácticas solo con ese grado para profundizar en el término CCI y su desarrollo a través de una obra literaria. A continuación, detallamos, de forma resumida, el desarrollo de dichas sesiones prácticas en las que los estudiantes se mostraron muy interesados.

En la primera sesión, expusimos el concepto de CCI y su relevancia, también a lo largo de nuestra trayectoria docente e investigadora. Se les informó de que intentaríamos desarrollar dicha competencia, en este caso, a través de la lectura y reflexión sobre una obra de una autora en lengua inglesa para lo que se les dio a escoger entre tres: *A Room of One's Own*, de Virginia Woolf; *Out of Africa*, de Isak Dinesen y *Sula*, de Toni Morrison.

Tras una breve introducción a cada una de las autoras, eligieron por unanimidad la lectura individualizada de Virginia Woolf. Consideramos que, para que nuestro alumnado se hiciera un esquema mental previo de la relación lengua y cultura, iniciamos la siguiente clase con un conjunto de preguntas que primero presentamos a todo el grupo para, seguidamente, dividirlos por parejas para responderlas. Al ser solo diez estudiantes, podíamos monitorizar fácilmente su labor y atender

sus dudas durante el proceso a la vez que prestar atención a los aspectos más puramente de la lengua. En los quince últimos minutos se pusieron en común las cuestiones más fundamentales, actividad que, en su conjunto, resultó de lo más interesante y fructífera. Las preguntas están basadas y resumidas de las propuestas por la profesora Ingrid Mosquera (s/f):

Are films, music, sports, food, language and /or literature part of the culture of a specific country?

Are there some cultural aspects common to all human beings?

Could you give us some examples of English cultural words that are difficult to explain and translate into your own language?

Is there just one English Culture?

How long do you think that you need to stay in a country to understand their culture and to really speak its language?

Do you find it important to have general cultural knowledge in order to be able to understand and respect other people's behaviour and values?

Do you think that speaking another language can make it easier to understand that country's culture or people's behaviour?

Are there some universal values that we share as a race or do we have more differences or common characteristics?

Taking all that into consideration, what is culture for you?

Tras esta sesión en la que consideraron que las implicaciones del concepto *cultura* eran amplias y variadas y que les encaminó a lo que posteriormente entenderíamos como CCI, explicamos de una forma más detenida la Competencia Comunicativa en general y la Intercultural en particular y, también a través de una presentación gráfica, hicimos un breve recorrido por los principales acontecimientos de la vida personal y artística de Virginia Woolf y por sus obras más destacadas. El resto de la sesión lo dedicamos al visionado de la película de 2002 *La Horas*, que recrea en parte la vida de la propia autora interpretada de forma magistral por Nicole Kidman.

Previo a este visionado, les adelantamos varias tareas que debían realizar para la clase siguiente:

- In a map of the British Isles, find the main places we see in the film: Sussex, London and Richmond.

- Which cultural aspects could you point out in the film *The Hours*?
- Write a summary of the main characteristics of the Victorian Period.
- Try and find similarities between *Ulysses* by James Joyce and *Mrs Dalloway* by Virginia Woolf¹.
- Name three Spanish authors coetaneous to Virginia Woolf².

En la siguiente ocasión el alumnado expone las diversas tareas encomendadas y comprobamos que han completado diferentes mapas con las localizaciones de Richmond, Londres, Sussex o incluso Dublín al relacionar la importancia del escenario de la ciudad como una de las similitudes entre *Mrs Dalloway* y el *Ulysses*, además de por transcurrir sendas obras en un solo día, como también por el desarrollo del *stream of consciousness* o monólogo interior como estilo narrativo de ambas.

Un nutrido grupo de autores y autoras coetáneos a Woolf fue surgiendo: desde Manuel Azaña a Ramón Pérez de Ayala o Pío Baroja, pasando por Concha Méndez, M.^a Nicolasa Paula Barbeito o Consuelo Álvarez Pool; a estos hay que añadir los aportados por la estudiante francesa: Marcel Proust, Jean-Paul Sartre y G. Apollinaire. Como aspectos culturales que les habían llamado la atención durante el visionado destacaron la disposición de la casa y el hecho de tener una imprenta en el salón, el clima, las comidas, la relación con el servicio e incluso la relevancia del ferrocarril en ese periodo; con todo lo cual, la época y el contexto geográfico y literarios de la autora quedaron más delimitados.

En la sesión posterior y para iniciar la clase, optamos por una de las propuestas de Collie & Slater (1987: 17) y empezamos simplemente analizando el título de la obra, su año de publicación y su traducción al español: ¿Es “una habitación propia” la mejor versión posible? Lo que nos llevaría, de nuevo, a contextualizar

¹ Obras a las que se había hecho referencia en la introducción anterior.

² En este punto cabe mencionar que en el grupo matriculado contamos con una alumna francesa de Erasmus y a la que, en su caso, le pedimos que nos hablara de tres autores o autoras franceses contemporáneos a Virginia Woolf.

el momento histórico y social del libro donde gozar de un espacio propio, no ya solo para dormir sino para poder escribir o crear, era harto difícil para la mayor parte de la población de la época. Así, seguimos debatiendo con nuestros estudiantes y abundando más en la narración y en ese mismo contexto social con las palabras de Woolf en varios momentos de la propia obra: “a woman must have money and a room of her own if she is to write fiction” (1929: 29). “Give her a room of her own and five hundred a year, let her speak her mind and leave out half that she now puts in and she will write a better book one of these days” (Woolf, 1929: 94) o “... the conclusion –the prosaic conclusion– that is necessary to have five hundred a year and a room with a lock on the door if you are to write fiction or poetry” (1929: 101).

A colación de esta necesidad de privacidad ofrecimos también a nuestro alumnado el siguiente fragmento en el que la autora menciona cuatro escritoras muy relevantes de la literatura inglesa del XIX mientras reflexiona acerca de qué constituye una gran obra literaria y por qué hay pocas mujeres escritoras y en su mayoría solo novelistas;

And here, for the first time, I found several shelves given up entirely to the works of women. But why, I could not help asking, as I ran my eyes over them, were they, with very few exceptions, all novels? [...] Moreover, I thought, looking at the four famous names, what had George Elliot in common with Emily Brontë? Did not Charlotte Brontë fail entirely to understand Jane Austen? [...] the middle-class family in the early nineteenth century was possessed only of a single sitting-room between them [...] women never have a half-hour that they can call their own – she was always interrupted. Still it would be easier to write prose and fiction there than to write poetry or a play. (Woolf, 1929: 74).

A partir de este fragmento despertamos un encendido debate sobre la importancia de disfrutar de un espacio propio (se destacó su imprescindible necesidad durante la pandemia) y cómo sería la situación de las cuatro escritoras que se mencionan. Finalizamos con el visionado de los *trailers* de las películas basadas en alguna de sus obras y con comentarios acerca de ellas, pues la mayoría son conocidas para el grupo: Emily Brontë, *Wuthering Heights* (1992); Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (2011);

Jane Austen, *Pride and Prejudice* (2005); y George Eliot, *The Mill on the Floss* (1997).

En la siguiente clase establecemos cuatro grupos para preparar una presentación de cada una de estas cuatro autoras. Se dedica esta sesión a asesorarlos sobre cómo enfocarla, en proporcionarles bibliografía y reflexionar sobre la exclusión frecuente de las mujeres en la genealogía literaria y su silenciamiento en los cánones. Las dos semanas siguientes las empleamos en la defensa y exposición de sus trabajos, que resultaron de gran calidad, muy interesantes y formativos. Cerrábamos la sesión con el *feedback* de la profesora y comentarios del resto de compañeros. En todo momento, en estas intervenciones, no descuidamos los aspectos comunicativos del uso del inglés, pero a su vez, destacamos el entorno histórico-cultural de la época que analizamos y se ponía de relieve cómo todas estas actividades académicas redundaban en su CCI. Para ello, recurrimos frecuentemente a nuestro esquema que recoge de nuevo el modelo de los cinco saberes de Byran junto al A+ ASK de Fantini para que nuestro alumnado tenga presente en todo momento cómo el desarrollo de la CCI implica activar nuestros conocimientos (saber), ampliarlos con actitud abierta y curiosa (saber ser y saber aprender) y aumentar nuestras habilidades de saber comprender y saber comprometerse todo ello con consciencia intercultural.

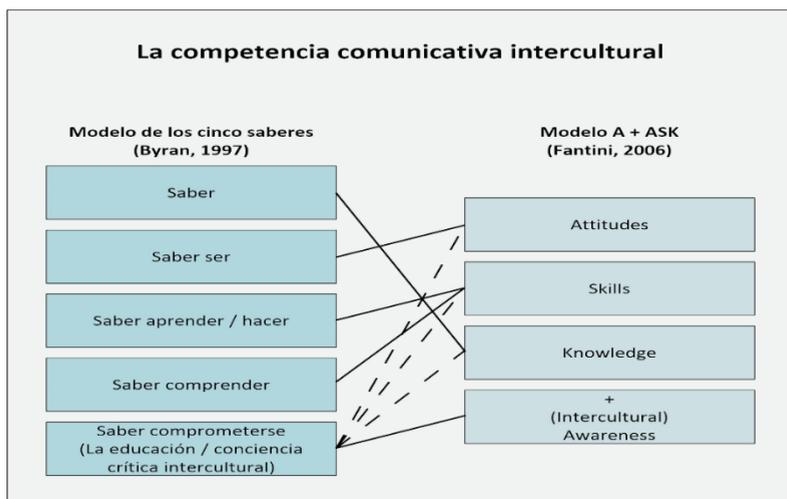


Fig. 2. Elaboración propia a partir de González Plasencia (2019).

No cabe duda de que esta obra innovadora y aún vigente de Woolf nos proporciona numerosos temas sobre los que debatir en clase y, por tanto, fomentar las destrezas orales como hemos visto hasta el momento, pero también para realizar una actividad académica más enfocada al desarrollo de la escritura en inglés. En una nueva sesión proporcionamos una copia de diferentes fragmentos del libro relacionados con cuestiones de género, homosexualidad y su relación con la producción literaria o, como dice la propia Virginia Woolf: “one could perhaps go a little deeper into the question of novel-writing and the effect of sex upon the novelist” (1929: 78) y les indicamos que en la siguiente clase tendrán que redactar un breve ensayo (no más de 500 palabras), partiendo de alguna de las cuatro citas que siguen, para lo cual les permitiremos traer breves anotaciones:

a) Then I may tell you that the very next words I read were these – ‘Chloe liked Olivia...’ Do not start. Do not blush. [...] Sometimes women do like women (Woolf, 1929: 85-86).

b) It would be a thousand pities if women wrote like men, or lived like men, or looked like men, for if two sexes are inadequate, considering the vastness and variety of the world, how should we manage with one only? Ought not education to bring out and fortify the differences rather than the similarities? (Woolf, 1929: 90).

c) She had – I began to think- mastered the first great lesson: she wrote as a woman, but as a woman who has forgotten that she is a woman, so that her pages were full of that curious sexual quality which comes only when sex is unconscious of itself (Woolf, 1929: 93).

d) Me also ask whether there are two sexes in the mind corresponding to the two sexes in the body, and whether they also require to be united in order to get complete satisfaction and happiness? [...] If one is a man, still the woman part of his brain must have effect; and a woman also must have intercourse with the man in her. Coleridge perhaps meant this when he said that a great mind is androgynous. It is when this fusion takes place that the mind is fully fertilised and uses all its faculties. Perhaps a

mind that is purely masculine cannot create, any more than a mind that is purely feminine, I thought (Woolf, 1929: 97).

La evaluación posterior que realizamos de estos trabajos obtuvo resultados muy satisfactorios pues los escritos evidenciaban la reflexión y preparación documentada previas por parte de todo el alumnado.

Para finalizar, en la última sesión, a modo de conclusión, cada persona escoge una de las siguientes citas de la obra:

1. I was a woman. This was the turf; there was the path. Only the Fellows and Scholars are allowed here; the gravel is the place for me [...] He waved me back that ladies are only admitted to the library if accompanied by a Fellow of the College or furnished with a letter of introduction (Woolf, 1929: 32).

2. Because it was now evening (seven twenty-three to be precise) (Woolf, 1929: 38).

3. If anyone complains that prunes, even when mitigated by custard, are an uncharitable vegetable (fruit they are not) [...] Biscuits and cheese came next, and here the water-jug was liberally passed round, for it is the nature of biscuits to be dry, and these were biscuits to the core (Woolf, 1929: 39).

4. If truth is not to be found on the shelves of the British Museum, where, I asked myself, picking up a notebook and a pencil, is truth? (Woolf, 1929: 45).

5. Women have served all these centuries as looking-glasses possessing the magic and delicious power of reflecting the figures of man at twice its natural size [...] That is why Napoleon and Mussolini both insist so emphatically upon the inferiority of women, for if they were not inferior, they would cease to enlarge (Woolf, 1929: 52).

6. Moreover, in a hundred years, I thought, reaching my own doorstep, women will have ceased to be the protected sex. Logically they will take part in all the activities and exertions that were once denied them (Woolf, 1929: 55).

7. Mr Oscar Browning [...] used to examine the students [...] declared ‘that the impression left on his mind after looking over any set of examination papers, was that, irrespective of the marks he might give, the best woman was intellectually the inferior of the worst man [...] Sir, a woman’s composing is like a dog’s walking on his hind legs. It is not done well, but you are surprised to find it done at all (Woolf, 1929: 66).

8. Yet it is the masculine values that prevail. Speaking crudely, football and sport are ‘important’; the worship of fashion, the buying of clothes ‘trivial’ (Woolf, 1929: 80).

9. The fascination of the London streets is that no two people are ever alike; each seems bound on some private affair of his own (Woolf, 1929: 95).

10. When a woman speaks to women she should have something very unpleasant up her sleeve. Women are hard on women. Women dislike women (Woolf, 1929: 106).

Como vemos, citas relacionadas con diferentes aspectos de la cultura británica del momento: tan banales como la pésima calidad de la comida inglesa o los peculiares horarios, tan profundos como dónde se encuentra la verdad si no es en el *British Museum*, pasando de nuevo por el patriarcado y la inferioridad de la mujer frente al hombre, la crueldad de las mujeres hacia las propias mujeres, o la mezcla de procedencias y heterogeneidad en las calles de Londres, por ejemplo.

Con estas frases y para finalizar, la labor que llevan a cabo nuestros estudiantes parte de la que Collie & Slater denominan “What if” (1987: 83), es decir, se lee la cita al resto detenidamente, y deben explicar en su opinión qué significa, qué les ha aportado desde un punto de vista intercultural, y por qué creen que se produce en ese momento y en ese contexto, y a partir de ahí añadir si consideran que sigue siendo así en la actualidad (casi un siglo después) y cómo creen que será esa situación dentro de cien años, *qué* ocurriría *si* esa situación se diera el siglo que viene... *What if*...

Cabe aquí mencionar que, tanto el primer día de clase como el último, el grupo completo, formado por 27 estudiantes de los dos

grados, cumplieron un cuestionario basado en la Escala de Recursos Interculturales (González Plasencia, 2019: 318) con un total de 111 preguntas cuyos resultados estamos analizando en la actualidad, pero que, hasta la fecha, evidencian lo que el alumnado del grado de Hispánica con el que llevamos a cabo las clases prácticas, nos trasladaba en todo momento: la oportunidad de ese reducido grupo de solo diez personas había redundado notablemente en el desarrollo de su competencia comunicativa en inglés, mejorando en todas las destrezas, sobre todo, desde un punto de vista universitario, con debates y ensayos muy académicos a la altura de una obra de este calibre. Pero añadían de forma unánime (y los resultados previos hasta ahora analizados así lo reflejan) que todas las actividades les habían movido a poner en juego sus conocimientos y a ampliarlos; a mejorar sus destrezas y actitudes de apertura para adquirirlos y compartirlos con el resto y, por encima de todo, habían despertado en ellos esa “consciencia intercultural” con la que, a partir de ahora, se enfrentaban a cada lectura e incluso a cada interacción multicultural que les rodee.

Así, a modo de conclusión, consideramos que, al acabar el recorrido por esta obra, nos habremos adentrado en una autora esencial de la literatura universal, con un estilo y un momento histórico determinantes, de conocimiento básico para un alumno universitario y que además le habrá hecho reflexionar sobre cuestiones muy relevantes a la vez que desarrolla su competencia comunicativa en sus cinco destrezas: habrá leído, escrito, escuchado, hablado e interactuado en inglés y le habrá hecho sumergirse, como lector competente, en una cultura y un momento histórico que ya les son menos ajenos, a la par que, para ello, habrán mejorado sus saberes, actitudes, y destrezas, con capacidad crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI, Rosanna (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- BARTHES, Roland (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BORGHETTI, Claudia (2011). "How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence". En A. Witte y T. Harden (eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.
- COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FANTINI, Alvino (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Brattleboro, Vermont: Federation of the Experiment in International Living.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Yeray (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang
- KRAMSCH, Claire (2001). "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming (eds), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp.23-37). Madrid: CUP.
- MOSQUERA, Ingrid (s/f). "Language and Culture two sides of the same coin". *British Council*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/language-and-culture-two-sides-same-coin>. [Fecha de consulta: 04/09/2023].
- PARICIO, Silvina (2014). "Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". *Porta Linguarum*, (21), pp. 215-226.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Andalucía: Octaedro Andalucía.
- WOOLF, Virginia (2012). *A Room of One's Own & The Voyage Out*. Wordsworth Classics: Ware.

LAS ESCRITORAS DEL MODERNISMO
ANGLO-AMERICANO EN EL ORIGEN DE LA
CINEMATOGRAFÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA SU INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS
INGLESES UNIVERSITARIOS

ANGLO-AMERICAN MODERNIST WOMEN
WRITERS IN THE ORIGIN OF CINEMA: A
TEACHING APPROACH FOR THEIR INCLUSION
IN UNIVERSITY ENGLISH STUDIES

Paula CAMACHO ROLDÁN
Universidad de Granada

Resumen

Propuesta de unidad didáctica relacionada con la literatura inglesa y enmarcada dentro de la asignatura Cultura de la Lengua Inglesa del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. La lección magistral introductoria se centra en el modernismo anglo-americano, período en el que se enmarca la línea de investigación principal de la docente. Concretamente, se aborda el caso de las pocas escritoras que forman parte del canon literario (Virginia Woolf) y de las que no lo hacen (Iris Barry o Hilda Doolittle), con el consecuente sesgo de género que se ha producido en este último caso. Una a una, se presenta la vida y obra de dichas escritoras olvidadas, subrayando su relevancia en el caso concreto de la escritura sobre cine. Y en último lugar, se trabajan actividades relacionadas con el tema, a partir de textos rescatados de archivos y de material audiovisual. Además, se incluye un debate y una autoevaluación final.

Palabras clave: modernismo anglo-americano, cine, Virginia Woolf, Hilda Doolittle, Iris Barry

Abstract

Proposal for a teaching unit related to English literature and included in the course English Language Culture from the Degree

in Translation and Interpreting at the University of Granada. The lesson begins with an introduction on Anglo-American modernism, on of the teacher's main lines of research. She centers her talk on those few female writers who are now part of the literary canon, such as Virginia Woolf, and then also on those who are not, like Hilda Doolittle or Iris Barry. She refers to the gender bias produced in the second case. Later, she presents each of those forgotten writers and highlights their importance as film critics. The lesson plan closes with a number of activities based on primary texts and audiovisual material, a debate and a final self-assessment.

Keywords: Anglo-American Modernism, Virginia Woolf, Hilda Doolittle, Iris Barry

1. INTRODUCCIÓN

Con la excepción de Virginia Woolf, las teorías clásicas del modernismo han omitido en sus páginas a más de una docena de mujeres (Felski, 1994: 19). Entre ellas, se incluye, por ejemplo, Iris Barry (1895-1969), poeta, novelista y crítica de cine inglesa, conocida también por ser la cofundadora del primer cineclub del mundo, la London Film Society, y fundadora de la primera filмотeca del departamento de cine del Museo de Arte Moderno de Nueva York. Barry contribuyó enormemente tanto a la construcción del discurso modernista angloamericano como al nacimiento de la crítica cinematográfica en lengua inglesa (Camacho, 2019: 364).

A fin de demostrar que Virginia Woolf no fue la única mujer de la época que pretendía romper con las barreras erigidas por los escritores modernistas y que contribuyó a la construcción del discurso modernista angloamericano, y de equilibrar el canon desde una perspectiva de género, se propone aquí la inclusión de una serie de mujeres muy conocidas en la década de los veinte pero que han quedado excluidas de la mayoría de los estudios actuales, e incluso también de aquellos dedicados a las mujeres, en los Estudios ingleses universitarios.

En el ensayo publicado en 2003 “‘Another Bloomsbury’: Women’s Networks in Literary London”, su autora, Collecott,

alude a las mujeres modernistas que vivían en Londres a principios del siglo XX. Se refiere, entre otras, a Hilda Doolittle:

Women writers took a great deal of interest in one another. The lines of interest connecting female writers, editors, thinkers and facilitators, were also lines of energy and creative endeavour; these energies and initiatives formed the grid which supported Anglo-American modernism in Europe in the 'teens and 'twenties of the twentieth century (Collecott, 2003: 1).

En su libro, *Writing for their lives: the modernist women 1910-1940* (1987), Gillian Hanscombe y Virginia Smyers escriben también sobre ese “otro Bloomsbury” para referirse a un grupo paralelo, que nada o poco tenía que ver con el de las artistas más ricas e intelectuales agrupadas en torno a Vanessa Bell y su hermana de Virginia Woolf, de quien siempre se cita su artículo sobre el cine, obviando la obra de otras autoras contemporáneas como Iris Barry.

Más que otro grupo, se trataba de una red de mujeres mucho menos conocidas en la actualidad que escribían desde 1890 hasta la Segunda Guerra Mundial. A diferencia de Virginia Woolf y las demás burguesas de Bloomsbury, estas mujeres se conocían entre sí, conocían el trabajo de las demás; a menudo eran expatriadas y muchas de ellas pobres. Llevaban una vida bohemia y se sentían vinculadas entre sí por las decisiones e intereses que compartían, más que por otro tipo de lazo sanguíneo o tradicional. No todas eran poetas o novelistas; algunas eran redactoras y editoras, otras tenían librerías (Hanscombe y Smyers, 1989: 2). Algunas fueron pioneras en la defensa que libraron del cine como arte en periódicos como *The Daily Mail*, en el caso de Iris Barry, y en revistas de cine de vanguardia como *Close-Up*, en el de Hilda Doolittle.

Históricamente, junto a la inclusión del cine dentro del terreno de las artes, destacan otros acontecimientos de índole social que marcaron esta época, como fueron la lucha de la mujer, que salió entonces a la calle para defender y ganar su derecho a un voto que no había poseído nunca; o los avances tecnológicos con fines bélicos, que iban a dibujar nuevos paisajes, impensables antes, en las mentes contemporáneas, como los campos de concentración o

las ciudades devastadas por las bombas de la Gran Guerra (1914-1918). En cuanto al papel de la mujer en dicho contexto histórico, tal y como lo expresa Childs al referirse al caso de Mansfield y de Virginia Woolf, que for a woman in the 1920s, putting pen to paper was, consciously or not, a feminist act” (2016: 92). Virginia Woolf llegó a ilustrar esta idea en su ensayo “Professions for Women”, donde escribió que un fantasma le pedía trabajar (1931: 58), aludiendo así a la sociedad patriarcal a la que con su escritura se estaba enfrentando. Por otra parte, en *A Room of One’s Own* (1929), Woolf defendía la independencia de la mujer escritora dentro del hogar, mientras que otro grupo de mujeres contemporáneas entre las que se incluía Barry buscaron conquistar la vida fuera de este, como veremos.

Lamentablemente, en el plano de la investigación, cabe señalar la cantidad de archivos de escritoras modernistas sin explorar todavía. Y en el de la docencia universitaria, su ausencia en las programaciones docentes de las asignaturas de literatura y cultura inglesas.

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Esta propuesta sigue las recomendaciones generales incluidas en la Normativa de los Estudios de Grado del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada. Asimismo, considera las incluidas en la Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada que establece el contenido y las características básicas de las Guías Docentes. Y presta especial atención al II Plan de Igualdad (2020-2024), entre cuyos objetivos principales está fomentar la generación de conocimiento sobre identidades y relaciones de género y avanzar en la calidad e innovación de las enseñanzas universitarias a partir de la inclusión de la perspectiva de género, así como incluir la aportación de las mujeres en los programas docentes de las distintas disciplinas.

El punto de partida para el desarrollo de esta unidad didáctica toma la Guía Docente de la asignatura de Cultura de la Lengua B (Inglés). La asignatura consta de 6 créditos, tiene un carácter obligatorio y se imparte en el segundo semestre del segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación.

Entre las competencias generales a desarrollar por el alumnado, destacamos:

- CG04. Conocer la cultura de la lengua B (primera lengua extranjera).
- CG10. Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género.
- CG17. Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.
- CG18. Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.
- CG20. Ser capaz de trabajar en equipo.

1.2. METODOLOGÍA DOCENTE

A través de una lección magistral introductoria, se adelanta una descripción o explicación de conceptos y términos nuevos, y se presenta un marco que sirve de introducción a cada unidad a la vez que da coherencia y cohesión a una selección de materiales heterogénea. La lección magistral viene apoyada por la presentación de material visual que sirve para suscitar entre el alumnado preguntas que lo relacione con los contenidos expuestos, así como para ilustrarlos. El alumnado puede tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión mientras escucha y toma notas. Dichas notas les permiten reformular con sus propias palabras las relaciones que la lección magistral anticipa entre los diversos contenidos de cada unidad.

Las tareas diseñadas para cada unidad están planteadas para ser desarrolladas de forma autónoma por el alumnado ya sea de manera individual, grupal o como conjunto de clase. Su estructura es muy similar; consta de una primera parte que presenta un material original no adaptado en lengua inglesa que supone bien una manifestación cultural o bien una reflexión o análisis académico sobre dicha manifestación. El formato de dicho material es de carácter escrito o audiovisual y aunque no está adaptado a las competencias en lengua inglesa recomendadas para el aprovechamiento de la asignatura, su contenido y extensión ha sido previamente seleccionado por la profesora en este sentido.

La segunda parte de la tarea plantea una serie de cuestiones sobre dicho material que van de la localización de contenidos concretos a la reflexión y establecimiento de conexiones entre

ellos o preparación de debates para su posterior exposición y discusión durante las sesiones. Estas actividades están orientadas a estimular la búsqueda atenta de información en diversos formatos de presentación, la reflexión individual y posterior discusión grupal sobre los temas propuestos, la expresión oral en lengua inglesa y el espíritu crítico.

Las tareas de autoevaluación se realizan siempre al final de cada unidad a modo de conclusión. Son de carácter grupal y constan de una primera parte de intercambio oral de ideas con los miembros de cada grupo y de una segunda parte de expresión escrita que sirve de retroalimentación a la profesora.

1.2.1. TEMARIO DE LA ASIGNATURA

El temario donde se enmarca la unidad didáctica que aquí se propone es el siguiente:

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. The English-Speaking World | 6. Religion |
| 2. Language | 7. Race |
| 3. Politics I: The Making of a Democratic Tradition | 8. Class |
| 4. Politics II: Postcolonialism and National Sentiment | 9. Gender |
| 5. Economy | 10. Music |
| | 11. Painting |
| | 12. <i>Literature</i> |
| | 13. Architecture |
| | 14. Landscape |
| | 15. Traditions |

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se desarrolla el tema 12 relacionado con *Literatura*. Este tema se expone en una única clase de una duración de dos horas, los primeros treinta minutos están dedicados a la clase magistral y el resto del tiempo a actividades relacionadas con cuestiones más específicas que se responderán en clase de manera grupal. Para esta segunda parte, se toman textos escritos o material audiovisual para estimular el desarrollo de un debate de clase, que el alumnado deberá preparar con antelación desde al menos dos puntos de vista distintos. La sesión terminará con una actividad grupal de autoevaluación.

En primer lugar, se describen los principales movimientos literarios en lengua inglesa en relación con el contexto histórico y social. Se empieza por señalar que, cronológicamente, podemos hablar de literatura inglesa desde el siglo V, Alta Edad Media, cuando el Imperio Romano empieza a abandonar las islas británicas y los pueblos de origen germánico empiezan a ocuparla. Se incluye también aquí la literatura poscolonial, que se define, en términos generales, como la escrita por quienes un día habitaron una antigua colonia británica y/o abordaron temáticas relacionadas con la colonización.

A continuación, la explicación se centra en el Modernismo Anglo-Americano, período en el que se enmarca la línea de investigación principal de la docente. Concretamente, se aborda el caso de las pocas escritoras que forman parte del canon literario (Virginia Woolf) y otras que no (Iris Barry o Hilda Doolittle) y el consecuente sesgo de género que se ha producido en este último caso. La exposición termina presentando a algunas de aquellas escritoras olvidadas y subrayando su relevancia en el caso concreto de la escritura sobre cine.

2.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos básicos de la unidad entendidos como resultados de aprendizaje son:

- Conocer los principales movimientos literarios en lengua inglesa.
- Entender el concepto de canon literario y la importancia de su revisión.
- Analizar casos concretos de escritoras históricamente ignoradas.

2.2. ACTIVIDADES

En cuanto a las actividades planteadas, son cinco en total:

Actividad 1. A partir de distintos clips de la adaptación al cine de la novela *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf, publicada en 1925 y llevada a la pantalla en 1997 por la directora Marleen Gorris, identificar los temas principales que abordaba la escritora modernista por excelencia (estatus social, feminismo, poscolonialismo, bisexualidad). Se puede ampliar con otra actividad similar sobre la adaptación (Sally Potter, 1993) de la

otra popular novela de Woolf, *Orlando: una biografía* (1928).

Actividad 2. En primer lugar, traducir un fragmento de una de las críticas de cine escritas por H.D. y publicada en 1927 en la revista de cine *Close Up*, donde la escritora distingue al público masivo del artista intelectual a través de un juego metafórico donde el crítico es “leaven” (levadura), por su influencia transformadora, y el público, “lump” (masa), ingredientes utilizados habitualmente por las mujeres en la cocina. En segundo lugar, analizar la intención de la escritora (¿tender puentes entre el espacio doméstico femenino y el público?) y la relación entre lenguaje y género.

[...] the leaven, turning in the lump, sometimes takes it into its microscopic mind to wonder what the lump is about and why cant the lump for its own good, for its own happiness, for its own (to use the word goodness in its Hellenic sense) beauty, be leavened just a little quicker? The leaven, regarding the lump, is sometimes curious as to the lump’s point of view, for all the lump itself so grandiloquently ignores it [...] (H.D., 1927: 117).

Actividad 3. Tras leer la entrada de Wikipedia y ver el trailer de la película *Metropolis* (Fritz Lang, 1927), analizar el texto escrito por la pionera de la crítica cinematográfica Iris Barry y contestar las siguientes preguntas: (1) ¿Por qué para Barry *Metropolis* no puede llegar a considerarse una gran película? (2) ¿A qué tipo de público creéis que va dirigida esta crítica? (3) Identificar elementos relacionados con el contexto socio-cultural (4) ¿A qué se refiere con lo que dice al final?

Actividad 4. Debate. Abrir N-GRAMS (herramienta de google muy útil para Humanidades Digitales) para ver la tendencia a lo largo de los años del interés que ha habido por distintas autoras. A continuación, debatir sobre por qué hay escritoras que forman parte del canon establecido y otras que no. Finalmente, por grupo, proponer soluciones dentro del ámbito universitario para corregir/ revisar el canon (por ejemplo, equilibrando bibliografías en las guías docentes universitarias).

Actividad 5. Autoevaluación. Se llevará a cabo a través de una propuesta de pregunta de examen que el alumnado elaborará de manera grupal en una actividad al final de cada sesión teórica. La

pregunta deberá reflejar su visión del tema en cuestión, incluyendo un esquema de la que sería la respuesta más idónea a esa pregunta.

2.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para el diseño de las actividades anteriores, se han tenido en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

1. Entender la literatura inglesa como un producto cultural en los diferentes contextos históricos y geográficos de los países de habla inglesa.
2. Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género para aplicarlo a la traducción.
3. Analizar de manera crítica textos literarios y audiovisuales como una forma de discurso que crea una identidad cultural.

3. CONCLUSIÓN

Esta unidad didáctica se presentó como parte del proyecto docente que la profesora y autora de la misma defendió durante un concurso público para la adjudicación de su contrato de Profesora Contratada Doctora y se ha puesto en marcha en el aula durante el último semestre del pasado curso escolar 2022-2023 con los resultados que se explican a continuación.

Tras realizar las actividades, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, se comprobó en el debate y a través de la autoevaluación, que el alumnado había alcanzado los objetivos propuestos para esta unidad. Se había familiarizado con los principales movimientos literarios en lengua inglesa, entendido el concepto de canon literario y la importancia de su revisión y analizados los casos concretos de escritoras modernistas históricamente ignoradas.

Por una parte, a través de las actividades, fueron capaces de analizar cuestiones relacionadas con la traducción y adaptación cinematográfica, así como con aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género. Por otra parte, durante el debate, la profesora observó una capacidad generalizada para desarrollar razonamientos críticos sobre este tema. Para la autoevaluación, trabajaron en equipo y demostraron especial interés hacia la

cuestión del desequilibrio del canon literario. A juzgar por los temas seleccionados para la autoevaluación final, se deduce que les llamó especialmente la atención el caso de Iris Barry.

Para concluir, cabe subrayar la necesidad imperante de seguir en esta línea de acción, no solo por compromiso académico y social, sino porque cada vez es más la normativa que exige ampliar el número de propuestas y de diseños didácticos que visibilicen a las mujeres como objeto y sujeto de estudio tanto en la investigación y en la docencia como en la gestión universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRY, Iris (1927). “Metropolis”. *The Spectator*, (marzo), p. 540.
- CAMACHO, Paula “Una Visión de Género del Londres Literario de los Años 20: el Empoderamiento de la Mujer a través de la Escritura sobre Cine”. En E. M. Moreno-Lago (ed), *Pioneras escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 361-378). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- CAMACHO, Paula (2017). *Iris Barry: el nacimiento de la crítica cinematográfica en el modernismo anglo-americano* [Tesis doctoral]. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/73332> [Fecha de consulta: 02/09/2023].
- CHILDS, Peter (2016). *Modernism*. London: Routledge.
- COLLECOTT, D. F. (2003). “Another Bloomsbury: women’s networks in literary London during World War One”. Recuperado de https://www.asu.edu/pipercwcenter/how2journal/archive/online_archive/v2_1_2003/current/in_conference/networkingwomen/collecott.htm [Fecha de consulta: 16/10/2023].
- DOOLITTLE, Hilda (1927). “Beauty”. En *Close Up*, (julio), pp. 29-33.
- FELSKI, Rita (1994). “Modernism and Modernity: Endengering Literary History”. *Rereading Modernism*. Lisa Rado, ed. Nueva York: Garland.
- FERNANDEZ, Miriam y CAMACHO, Paula (2022). *Cultures in English* (3rd ed.). Granada: AVICAM.
- FRITZ, Lang (1927). *Metropolis*. Alemania: U.F.A.
- GORRIS, Marleen (1997). *Mrs. Dalloway*. Reino Unido, Estados

- Unidos, Países Bajos: First Look International, Bergen TV & Film, BBC Films.
- HANSCOMBE, G. E. y SMYERS, V. L. (1989). *Writing for their lives: The modernist women 1910-1940*. Boston: Northeastern Univ. Press.
- JAMES, Donald; FRIEDBERG, Anne y MARCUS, Laura (1998). *Close Up 1927-1933: Cinema and Modernism*. London: Cassell.
- MACPHERSON, Kenneth (1971). *Close Up: A Magazine Devoted to the Art of Films*. New York: Arno Press.
- POTTER, Sally (1992). *Orlando*. Reino Unido: Sony Pictures Classics.
- WOOLF, Virginia y BARRET, Michèle (2001) [1942]. “Professions for Women”. En *Women and Writing*. Londres: Women's.
- WOOLF, Virginia y BARRET, Michèle (2012) [1925]. “Mrs Dalloway”. En *Selected Works of Virginia Woolf*. Ware: Wordsworth Editions.
- WOOLF, Virginia y BARRET, Michèle (2012) [1928]. “Orlando”. En *Selected Works of Virginia Woolf*. Ware: Wordsworth Editions.
- WOOLF, Virginia y BARRET, Michèle (2012) [1929]. “A room of one’s own”. En *Selected Works of Virginia Woolf*. Ware: Wordsworth Editions.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2016). *Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes*. Recuperado de <https://docencia.ugr.es/estudios/grado#title0> [Fecha de consulta: 05/10/2023].
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2016). *Normativa de los Estudios de Grado del Vicerrectorado de Docencia*. Recuperado de <https://docencia.ugr.es/estudios/grado#title0> [Fecha de consulta: 05/10/2023].
- VICERRECTORADO DE IGUALDAD, INCLUSIÓN Y COMPROMISO SOCIAL. UNIVERSIDAD DE GRANADA (2019). *II Plan de Igualdad*. Recuperado de <https://viis.ugr.es/areas/igualdad-conciliacion/planes-de-igualdad/2-plan-de-igualdad> [Fecha de consulta: 06/10/2023].

LA MASCULINIDAD COMO CONFLICTO EN
WEST SIDE STORY (2021): UN ACERCAMIENTO
AL ALUMNADO DE LITERATURA UNIVERSAL
EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

MASCULINITY AS A SOURCE FOR CONFLICT
IN *WEST SIDE STORY* (2021): AN APPROACH TO
SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH
THE WORLD LITERATURE CURRICULUM

Sara ROMERO OTERO
Universidad de Sevilla

Resumen

La presente investigación analiza la construcción de los personajes masculinos en *West Side Story* (Spielberg, 2021), a partir de los modelos establecidos por Shakespeare en *Romeo y Julieta*, así como sus múltiples adaptaciones. Se pretende analizar cómo dichas formas de construcción de los personajes masculinos perviven en el imaginario cultural contemporáneo, para generar así una propuesta didáctica dentro del contexto del aula de Literatura Universal en 1º de Bachillerato que permita el debate y la reflexión sobre las nuevas masculinidades.

Palabras clave: *West Side Story*, *Romeo y Julieta*, William Shakespeare, literatura universal, enseñanza secundaria.

Abstract

The aim of this article is to analyze the construction of the main male characters in *West Side Story* (Spielberg, 2021) through the models established by Shakespeare in *Romeo and Juliet*, as well as through the broad number of adaptations that have appeared ever since. I will analyze how said ways of constructing its male characters are still very present in contemporary cultural imagination, thus generating a teaching proposal aimed towards Year 11 students of World Literature in the Spanish school system that will enable a thorough reflection on new masculinities.

Keywords: *West Side Story*, *Romeo and Juliet*, William Shakespeare, World Literature, Secondary School teaching.

1. INTRODUCCIÓN

En el universo narrativo de Steven Spielberg, *West Side Story* comienza con una escalera de incendios entre las ruinas. No es la escalera en la que Tony (Ansel Elgort) y María (Rachel Zegler) se declararán su amor, pero podría serlo; también podría ser, como deja entrever el último plano, la escalera a través de la cual se encuadra la marcha fúnebre en la que los Jets y los Sharks se unen por fin para trasladar el cadáver de Tony.

El prólogo de la cinta sirve, por tanto, para apuntar hacia el tema central de la película: la abolición de lo viejo para abrir paso a lo nuevo, en un proceso de transición dentro del cual se encuentran atrapados los protagonistas. La violencia se convierte, así, en la única forma de mantener el control sobre un pedazo de tierra que, en realidad, ya les está siendo arrebatado por una entidad superior de la que no pueden escapar; el ejercicio de dicha violencia se convierte, además, en la única forma que tienen los protagonistas para reafirmar su virilidad no solo frente a la banda enemiga, sino también dentro de la propia. Bailar se convierte en un acto colectivo que integra a unos y otros jóvenes en sus respectivas bandas (Kessler, 2010: 90), pero también los une como jóvenes disconformes con la autoridad a la que se resisten.

Todas estas cuestiones, tanto en lo relativo a la aserción de la masculinidad como en la manifestación de la ansiedad propia del paso de la adolescencia a la edad adulta, constituyen un espacio rico y fértil para el trabajo en el aula de Literatura universal, para que los alumnos reflexionen sobre las dificultades intrínsecas a las relaciones entre hombres tanto en *Romeo y Julieta* como en *West Side Story*, con el objetivo de animarles a discernir cuál es el peso que dichos comportamientos ostentan a día de hoy. El objetivo de la presente investigación es, por tanto, generar un estudio de dicha representación de la masculinidad como conflicto para extrapolarlo al aula de Bachillerato y, a través del diálogo y las tareas propias del trabajo individual y grupal —tanto fuera como dentro del aula— animar al alumnado a reflexionar

sobre la pervivencia de los estereotipos, los problemas y las ansiedades en relación con la masculinidad que laten en el núcleo de *Romeo y Julieta* y *West Side Story*.

Dichas reflexiones permitirán, además, trabajar algunas de las destrezas fundamentales dentro del currículum de Literatura universal, como lo son establecer

relaciones significativas entre la literatura y el resto de las artes, interpretando de manera crítica algunas obras o fragmentos significativos adaptados a otras manifestaciones artísticas, analizando las relaciones, similitudes y diferencias entre los diferentes lenguajes expresivos” o reconocer “el valor permanente de estos temas y formas de la literatura en otras manifestaciones artísticas de la cultura universal (BOJA 7/2021).

2. RIFF, LOS JETS Y LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Riff (Mike Faist) es el homólogo neoyorquino de Mercutio y el líder de los Jets, quienes buscan en todo momento reafirmarse como hombres a través de su validación. Riff es quien marca el inicio de “Jet Song”, número en el cual los jóvenes Jets reafirman su sentido de pertenencia a la banda: muchos de ellos son huérfanos, y los que no lo son vienen de familias altamente disfuncionales; ante dicha soledad, la banda supone un núcleo de apego dentro del cual pueden desarrollar una cierta unidad de grupo. Ese es, en definitiva, el motivo central de “Jet Song”: la importancia del apego dentro del grupo social adolescente a la hora de desarrollarse como sujeto dentro de un mundo tan radicalmente polarizado.

Un caso llamativo dentro de los Jets en lo relativo a la reafirmación de la masculinidad es el de Anybodys (Ezra Menas), descrito por Tony Kushner como alguien “who today would be described as non-binary/trans-masc [...] today other pronouns would be available, but in 1957 Anybodys has settled for he/him” (2019: 9). El personaje aparece en la versión original del musical y en la cinta de 1961, aunque lo hace de una forma burlesca y sexualmente ambigua: Frances Negrón-Muntaner lo describe como una lesbiana *butch* (2000: 99); sin embargo, en la versión de 2021, Anybodys es un chico trans, cuyo conflicto como

personaje reside en la negativa del resto de los Jets a reconocerle como hombre. Anybodys necesita ver su expresión de género validada por otros muchachos (Bouzereau, 2021: 61-62); al fin y al cabo, la virilidad dentro de un contexto de validación masculina ha de ser validada y certificada por otros “hombres auténticos” (Bourdieu, 2000: 69), cuyo máximo representante sería sin duda alguna el líder de la banda; este, por otro lado, niega constantemente su expresión de género a lo largo de toda la cinta.

En esta versión, Riff se encuentra ausente durante “Gee, Officer Krupke”, el segundo número musical de los Jets. Se trata de un número humorístico, pero que también relata las circunstancias de un grupo de muchachos que han crecido en entornos disfuncionales y violentos. La violencia social se convierte, en definitiva, en un rito de paso hacia la adquisición de una masculinidad plena.

Riff reaparece después de “Gee, Officer Krupke” para dar inicio al número musical “Cool”, que en esta versión se convierte en una pelea rítmica entre Riff y Tony: el primero reivindica su derecho a convertirse en el líder definitivo de los Jets, mientras que el segundo lucha por detener la pelea con los Sharks. Por ello mismo, Riff no puede hacer sino otra cosa que ejecutar, metafóricamente, a su mejor amigo: después de destronarlo como bailarín con una serie de movimientos frenéticos, recupera la pistola y deja que todos los Jets finjan disparar a su antiguo líder, hasta que él mismo lo hace en último lugar. “Cool” se convierte, de esta forma, en un número musical sobre la reafirmación de la agresividad como motor de las relaciones sociales entre hombres, sobre todo a la hora de erigirse como líder del grupo social.

Precisamente por ese liderazgo que ostenta Riff después de “Cool”, los Jets son incapaces de reconfigurarse como grupo después de la pelea: ninguno de los integrantes de la banda vuelve a bailar o cantar después de ver morir a su líder. Lo que impera entre ellos es el silencio, así como la culpabilidad por haber dejado el cuerpo de Riff en el almacén. Todo ello cristaliza en el momento en que Anita (Ariana DeBose) entra en Doc’s, el lugar en el que se reúnen los Jets tras la pelea, para avisar a Tony de que María le está esperando para fugarse: los Jets, dispuestos a descargar su ira sobre la novia del jefe de los Sharks, se abalanzan sobre ella en un intento de violación. En el musical original, este

momento constituía un rito iniciático para Baby John, al que sus compañeros levantan en brazos para lanzarlo sobre el cuerpo de Anita. En la versión de Spielberg, sin embargo, Baby John se convierte en el único miembro de los Jets que no participa en la vejación. Para cuando Valentina (Rita Moreno) interrumpe la escena y Anita sale de la tienda, los Jets ya se han dado cuenta de que son incapaces de volver a actuar como banda.

El arco narrativo de los Jets ofrece un amplio abanico de posibilidades para el debate y la reflexión sobre la masculinidad tóxica y lo problemático de adherirse a un grupo social sin cuestionar la estructura del mismo: los ritos iniciáticos que siguen los muchachos, así como los momentos en los que intentan definir y justificar su situación dentro del orden social estadounidense, pueden resultar cuestiones particularmente relevantes dentro del debate con alumnos de Bachillerato, quienes ya han superado la etapa de Secundaria, que es aquella en la que más prevalecen el acoso escolar y las conductas de riesgo entre adolescentes (Méndez y Cerezo, 2010).

La figura de Anybodys permite, además, indagar en cuestiones relativas a la identidad de género dentro del aula, mientras que el ataque de los Jets a Anita introduce en el debate las cuestiones relativas al acoso sexual y a la vulnerabilidad de los cuerpos femeninos en la sociedad contemporánea, lo cual reforzaría la educación en valores y para la equidad de género que contempla el BOJA 7/2021 para todas las enseñanzas en Educación Secundaria y Bachillerato.

3. BERNARDO, LOS SHARKS Y LA IDENTIDAD PUERTORRIQUEÑA

En el musical original, los Sharks están configurados desde el principio como una otredad: no tienen ningún número musical a través del cual se articulen como grupo, como sucede en “Jet Song”, “Cool” o “Gee, Officer Krupke”, lo cual da un triunfo tácito a los norteamericanos blancos frente a los puertorriqueños. Su relación con la policía tampoco se encuentra atravesada por la cuestión racial, muy preponderante en las relaciones de los inmigrantes racializados con las fuerzas de seguridad del Estado.

En la cinta de Spielberg, en cambio, los Sharks se encuentran actuando en consecuencia a las provocaciones de los Jets, y no al

revés: como señala el propio director, Bernardo no hace más que liderar a sus compañeros en defensa de la comunidad migrante de San Juan Hill frente a la violencia de los Jets. De hecho, los Sharks no hacen más que emerger de la multitud de puertorriqueños furiosos por el vandalismo de los Jets: tienen el respaldo de todo un barrio de migrantes caribeños, mientras que los Jets tienen el de las fuerzas de seguridad, quienes parecen considerarlos un mal menor frente al Otro racializado que constituyen los jóvenes puertorriqueños.

En este contexto, la interpretación de los Sharks de “La Borinqueña” adquiere un doble significado. Por un lado, sirve para generar una cohesión de grupo similar a la de la banda rival durante “Jet Song”, pero también el de aunarlos en un marco ideológico común: el de los puertorriqueños que defendían la independencia de su isla respecto de los Estados Unidos. Dicha distancia se manifiesta, además, en la hostilidad de la policía hacia los Sharks: el detective Schrank llega a abofetear a uno de ellos cuando se atreve a recordarle que tienen los mismos derechos que los Jets. La diferencia racial se encuentra, por tanto, muy problematizada a lo largo de toda la cinta, y la masculinidad de los Sharks se configura en gran medida alrededor de su reafirmación como sujetos dentro de un marco social y legal en el que nunca son tratados con paridad.

Bernardo es particularmente consciente de esta imposibilidad de integrarse por completo en la sociedad norteamericana, tal y como demuestra frente a una Anita mucho más idealista en el número musical “America”. Toda la canción constituye una batalla dialéctica entre ambos a favor y en contra del sueño americano; Spielberg acerca al espectador a un Bernardo cuyo rechazo hacia los Jets y Estados Unidos se encuentra justificado por la discriminación que ha sufrido como inmigrante racializado. De esta forma, “America” se convierte en el número musical en el que la tensión dialéctica preexistente entre Bernardo y Anita se cristaliza en un paseo por las calles de Nueva York, en un duelo entre lo femenino y lo masculino en el que Anita acaba teniendo la última palabra (Wells, 2011: 146). A diferencia de los Jets, que se mueven en un entorno casi exclusivamente homosocial, Bernardo se desarrolla como sujeto masculino en dos ámbitos: en el público, como líder de los Sharks, y en el privado, en relación

con su hermana y su novia. Además, tal y como sucede en el caso de Teobaldo en *Romeo y Julieta*, se trata de un personaje que se caracteriza por hacer gala de una masculinidad incluso excesiva, y que solo puede ser expresada a través de la violencia: no solo por su posición como líder de los Sharks, sino también por ser un boxeador profesional. Su trabajo y su liderazgo al frente de los Sharks no hacen más que reafirmar su virilidad, de la misma forma que lo hacen sus relaciones domésticas.

Sin embargo, dicho exceso de virilidad solo sirve para alimentar la retórica cargada de violencia que acaba llevando a los Jets y los Sharks a pelear de forma física, evento que parece inevitable desde el consejo de guerra en el baño masculino del instituto. En este sentido, la pelea parece estar rodeada por un *fatum* ineludible para los jóvenes de una y otra banda, y en particular para sus dos líderes. Que Bernardo tenga un cara a cara con el líder de los Jets permite que su estatus social se equipare momentáneamente con el de Riff: ambos representan dos caras de la misma moneda y encarnan esa masculinidad como exceso que lleva a los hombres a actuar de forma violenta para mostrar su asertividad y el control sobre unas cuantas manzanas de una ciudad que, en realidad, pertenece a una entidad superior que jamás favorecerá a ninguno de los dos grupos. La muerte de Riff y Bernardo puede ser leída, de hecho, como una radicalización de esa imposibilidad para inscribirse en el mundo de los adultos que caracteriza a los jóvenes de *West Side Story*, y que en última instancia acaba suponiendo la disolución de ambos grupos y la pérdida de referentes para los supervivientes de la matanza.

Los Sharks, que en la cinta de 1961 no volvían a reunirse hasta la escena final, reaparecen en esta versión en varias ocasiones a lo largo del último tercio de la película: primero frente a Doc's, y más adelante en el gimnasio en el que se reunían durante "America". La escena sirve para darles una identidad colectiva más allá de la figura de Bernardo, tal y como sucede con los Jets cuando se reúnen en Doc's para llorar la muerte de Riff. Sin embargo, en este caso el luto de Chino (Josh Andrés Rivera) resulta radicalmente distinto al del resto del grupo, y se parece más al de Anita que al de los Sharks: pese a no ser un miembro de la banda, su vínculo con Bernardo puede ser leído con connotaciones románticas por parte de Chino, quien al fin y al

cabo actúa siempre movido por ese vínculo y comportándose de una forma prácticamente paralela a como lo hace María con Tony: Chino abraza el cadáver de Bernardo de la misma forma en que María abrazará el de Tony en los últimos minutos de la cinta, y es el dolor ante la pérdida de su amigo lo que motiva ese gradual giro hacia la violencia.

Y, de la misma forma que en la versión de 1961 ese giro hacia la violencia se encuentra motivado por su deseo hacia María, en esta versión Chino apenas muestra interés por la hermana de su mejor amigo: si la acompaña al baile parece ser más por complacer a Bernardo que por sentir atracción romántica hacia ella. De la misma forma, su deseo de venganza hacia Tony no surge de esa necesidad masculina de reivindicar a María como una propiedad ultrajada por el enemigo; aquí, la venganza de Chino nace del amor que siente por Bernardo, sea romántico o puramente platónico. Frente a Riff y Bernardo, cuya posición como sujetos enunciativos masculinos se construye a partir de la violencia, Chino actúa de una forma muy similar a Tony; es decir, movido por el amor.

Quizás sea ese el motivo por el que en los últimos minutos de metraje se muestra resignado a su destino después de haber asesinado a Tony: ha visto en los ojos de María el mismo dolor que sintió él al ver morir a Bernardo. Lo último que ve el espectador, encuadrado a través de una escalera de incendios muy similar a la del plano con el que comenzaba la película, es cómo el sargento Krupke se lleva a Chino: es, en definitiva, ese reconocimiento mutuo del dolor ajeno lo que acaba con el ciclo de violencia que han desencadenado otras personas, pero que en última instancia deberán arrastrar ambos como supervivientes durante el resto de sus vidas.

En el caso de los Sharks, existen numerosas ideas de gran valor para el debate y el trabajo en el aula de Literatura universal en el contexto de las relaciones masculinas: por un lado, el personaje de Bernardo, a diferencia de los Jets, permite evaluar cuáles son las dinámicas de poder en juego entre el líder de una banda callejera y las mujeres de su entorno, como es el caso con Anita y María; en definitiva, hace posible que se introduzca el debate sobre la equidad de género, pese a que el foco de la propuesta didáctica se encuentre en los personajes masculinos de la cinta.

Por otro lado, el personaje de Chino permite la reflexión sobre la posibilidad de que existan modelos alternativos a la masculinidad hegemónica, así como sobre las formas ulteriores de presión social que acaban haciendo que ciertos jóvenes ajenos al régimen de la masculinidad imperante acaben sucumbiendo a la lógica de la violencia por factores que les son fundamentalmente ajenos.

La situación general de los Sharks y del vecindario puertorriqueño permite, además, debatir sobre temas más generales, como la integración de la población racializada o migrante en las sociedades occidentales contemporáneas. No solo tratan de cuestiones fundamentales en cualquier debate sociocultural actual, sino que además reflejan también el contexto de las aulas españolas a día de hoy, cuya diversidad permite generar debates y reflexiones más ricas alrededor de todas estas cuestiones.

4. TONY Y LA FALSA SUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA

En esta versión de *West Side Story*, Tony viene de un entorno tan disfuncional como el de Riff y el resto de los Jets, lo cual le ha llevado a inscribirse en la misma realidad que los demás: de hecho, ya en la primera escena se descubre que acaba de volver de la cárcel, y que esos meses fuera de la ciudad le han servido para decidir que no quiere formar parte de la violencia intrínseca a la división en bandas de la juventud neoyorquina de clase trabajadora. Las motivaciones de Tony para rechazar la violencia son aquí, por tanto, mucho más profundas que en la versión original, ya que nacen de la introspección y de haber sufrido las consecuencias de esta.

Aunque Tony aparezca en el almacén durante la pelea entre los Jets y los Sharks con intención de detener el enfrentamiento, es su presencia lo que propulsa la escalada de violencia que acaba con las vidas de Riff y Bernardo. Tony, que ha pretendido socializar dentro del West Side como un sujeto neutro dentro del conflicto entre los Jets y los Sharks, se da cuenta demasiado tarde de que es precisamente esa falsa neutralidad lo que lleva a que se desencadene la violencia entre una banda y otra: la indefinición de Tony como sujeto dentro del conflicto hiere a Riff, quien se siente traicionado por su amigo ante esa negativa a posicionarse

del lado de los Jets, pero sobre todo incomoda a Bernardo, cuando Tony se muestra dispuesto a acabar con las diferencias entre una banda y otra sin ser en absoluto consciente de que la realidad es mucho más compleja. Es esto, en definitiva, lo que mueve a Bernardo hacia la violencia, en un intento de mostrar su dominancia ante la fantasía reconciliatoria que plantea Tony a lo largo de ese breve pero significativo intercambio con el líder de los Sharks, en una línea muy similar a la de ese idealismo que demostraba durante “Something’s Coming” y “Maria”.

De hecho, toda la cinta puede leerse como un *Bildungsroman* a la inversa: para cuando esta llega a su fin Tony ha muerto, y cualquier atisbo de desarrollo como personaje ha sido aplastado por la realidad social a la que se enfrenta una vez reinsertado en el West Side neoyorquino. Esa ilusión por el futuro y la superación definitiva de la violencia acaba cayendo por su propio peso, porque su reentrada en el orden social le demuestra que no puede mantenerse ajeno a la violencia que le ha conformado como sujeto. El momento en el que asesina a Bernardo es también aquel en que asesina cualquier esperanza de trascender la lógica de violencia que domina las calles del West Side, y por tanto cualquier esperanza de que su relación con María sobreviva a esa noche; porque, pese a que esta parezca dispuesta a perdonar a Tony por lo sucedido durante la pelea, la realidad les demuestra que su amor no puede mantenerse al margen de las formas de socialización del entorno en el que viven, y que este será, por lo tanto, aniquilado tan pronto como se inscriba dentro de la esfera pública.

El personaje de Tony, al igual que el de Chino, ilustra la dificultad que tienen los hombres jóvenes para escapar de los regímenes hegemónicos de la masculinidad en los que han crecido, y que el idealismo tiende a acabar aplastado por la violencia, ulterior y devastadora, que rige las vidas de estos muchachos. Dichas ideas servirán para que el alumnado reflexione sobre las dificultades que vienen implícitas en el paso de la adolescencia a la edad adulta —lugar en el que Tony se queda atascado, sin posibilidad de seguir adelante como le habría gustado—, así como sobre las dificultades que existen entre los adolescentes para enfrentarse a la presión social existente aun a día de hoy sobre los estereotipos masculinos entre los

adolescentes (Díaz-Aguado, 2003: 38) y, en definitiva, a la lógica virulenta a la que muchos jóvenes son incapaces de resistir.

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN LITERATURA UNIVERSAL (1º BACHILLERATO)

La realización de una propuesta didáctica centrada en el debate sobre la masculinidad en *West Side Story* (2021) deberá ir enmarcada en un contexto más amplio, como lo es el bloque de contenidos “Teatro clásico europeo. El teatro isabelino en Inglaterra” (BOJA 7/2021) y, en concreto, del estudio de la obra de William Shakespeare. Dentro de dicho bloque se propondrán tareas específicas a la cuestión de la masculinidad tanto en *Romeo y Julieta* como en *West Side Story*, para así llevar al alumnado a reflexionar sobre la pervivencia de unas u otras actitudes, roles y estereotipos en la cultura contemporánea. Dicho trabajo se llevará a cabo aproximadamente en seis sesiones, de las cuales tres se deberán dedicar al visionado de la cinta.

El carácter optativo de la asignatura, dentro del itinerario de Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales, hace posible que se realicen actividades interactivas dentro del aula, así como tareas individuales, puesto que el grupo dentro del aula será siempre más reducido que en el caso de las asignaturas de carácter obligatorio. Las actividades propuestas servirán para ejercitar las cuatro destrezas de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Sin embargo, también se tendrán presentes en todo momento las Competencias Sociales y Cívicas (CSC) en el desarrollo de las actividades en el aula y dentro del contenido de la Unidad, así como la Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), la cual resulta prácticamente intrínseca al estudio de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

La primera tarea será un debate en el que el alumnado planteará sus opiniones sobre las acciones y los arcos narrativos de los principales personajes masculinos de *West Side Story*, para después generar una reflexión colectiva sobre la posibilidad de que dichos comportamientos tengan cierta resonancia en las relaciones sociales de los adolescentes en la actualidad. Además del contenido del debate, que resultará fundamental para el

desarrollo del resto de las tareas, también se evaluarán las habilidades del alumnado para la comprensión y la expresión oral, así como para la argumentación.

La segunda tarea consistirá en la realización de una comparación entre un fragmento a escoger por el alumno de *Romeo y Julieta* y una escena de *West Side Story* que resulte paralela al mismo, con la posibilidad de comentar también otros productos culturales que el alumno pueda conocer. Esta tarea se llevará a cabo a través de una presentación oral en clase, combinada con la entrega de un breve escrito que sintetice las similitudes y diferencias entre los fragmentos escogidos, tal y como indican los estándares de aprendizaje de la asignatura al enfatizar la importancia del desarrollo de

presentaciones orales o escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con una correcta estructuración del contenido, argumentación coherente y clara de las propias opiniones, consulta de fuentes y cita de las mismas, selección de información relevante y utilización del registro apropiado y de la terminología literaria necesaria (BOJA 7/2021).

En caso de que el alumnado muestre dificultad para escoger dichos fragmentos, se podrá solicitar la ayuda del docente, quien deberá facilitarle fragmentos seleccionados previamente de la obra original para después animarle a pensar por sí mismo en cuál podría ser su equivalente dentro de la película.

La tercera tarea se realizará a modo de conclusión, y en ella el alumno deberá idear una recontextualización de la obra y sus personajes en una época y un lugar a su gusto, en un ejercicio de carácter creativo por el cual reconstruyan alguna escena de la obra en dicho contexto. Este trabajo se realizará de una forma más pausada y deberá contar con al menos dos borradores, evaluados por el docente de manera formativa; el proyecto final deberá ser entregado con una pequeña justificación escrita, de no más de 500 palabras, incidiendo en las posibles similitudes y diferencias que puedan ostentar los personajes masculinos respecto de *Romeo y Julieta* y *West Side Story*. Todos estos ejercicios favorecerán la reflexión y el trabajo colectivo y autónomo sobre las cuestiones

centrales a la propuesta didáctica: la masculinidad tóxica, el análisis crítico de las formas de relación social entre hombres y mujeres tanto en la obra original como en *West Side Story*, y, sobre todo, en la forma en la que dichas relaciones perviven —o no— dentro de la cultura contemporánea.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha planteado a lo largo de la investigación, la construcción de la masculinidad de los personajes de *West Side Story* (2021) se encuentra ligada con la violencia física y simbólica que rige el contexto sociocultural del West Side neoyorquino. La dominación masculina, en el contexto de la división del trabajo y de las formas de socialización modernas y contemporáneas, es un concepto puramente relacional y, como tal, la película demuestra que sus personajes masculinos emplean la esfera pública como un territorio donde reafirmar su virilidad a través de la violencia física y, en ocasiones, verbal: no solo en su relación con las mujeres, sino también como forma de reafirmar su dominancia en contextos homosociales.

Así, el conflicto puede ser leído como una expresión radical del patriarcado: la lógica que rige las bandas, que excluyen a las mujeres y a todo aquel que no sea considerado un hombre por el clan masculino que la gobierna —tal y como sucede en el caso de *Anybodys*— es ya de por sí una forma de violencia simbólica hacia todo aquel que sea incapaz de someterse a dicho régimen de masculinidad. Por otro lado, la cinta incide también en cómo los cuerpos y los aparatos ideológicos del Estado respaldan desde su posición de poder las acciones de los Jets contra a los Sharks en tanto que cuerpos racializados: esta problemática sigue siendo, además, un tema de inmensa actualidad dentro de la política y la sociedad estadounidenses.

West Side Story es, en definitiva, una película sobre la dominación masculina, en la que la danza se convierte en una fuente fundamental para la expresión de dicha masculinidad: con la excepción de Tony, que canta y baila como solista, el resto de los personajes masculinos se mueven en coreografías conjuntas, cosa que hace que expresen sus sentimientos no como individuos, sino como miembros de un mismo grupo social, lo cual sirve para

unirlos pero también para anular cualquier tipo de expresión de la conciencia individual.

Todas estas ideas, tan fácilmente extrapolables a la realidad contemporánea, son sin duda puntos de partida para debates en el aula de Bachillerato, para abordar temas tan diversos como la masculinidad tóxica, las dinámicas de grupo entre adolescentes, las relaciones de los hombres jóvenes con las mujeres de su entorno o la integración de las personas migrantes y/o racializadas en el contexto sociocultural contemporáneo. Leer *Romeo y Julieta* y *West Side Story* desde un enfoque de género que permita trabajar cuestiones asociadas con la masculinidad es una forma efectiva de acercar al alumnado al texto shakespeariano, el cual ya de por sí se caracteriza por una amplia flexibilidad a la hora de ser adaptado a diversos formatos; la reflexión sobre la pervivencia cultural de dichas historias y de sus arquetipos narrativos y teatrales resulta fundamental dentro de la enseñanza de la Literatura universal, ya que uno de los estándares de aprendizaje fundamentales de la asignatura es el reconocimiento “el valor permanente de estos temas y formas de la literatura en otras manifestaciones artísticas de la cultura universal” (BOJA 7/2021), en este caso a través de la adaptación cinematográfica de la trama original de *Romeo y Julieta*. Dichas adaptaciones apelan al lector y al espectador sin entender de época, nacionalidad o raza para seguir apelando al espectador, ya sea sobre las tablas de un escenario o metamorfoseándose en jóvenes puertorriqueños que sueñan, se enamoran, pelean y, sobre todo, crecen al ritmo que marca una sociedad que nunca se detendrá por ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOJA 7/2021 (18 de enero). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (7). Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00222-622-01_00184586.pdf [Fecha de consulta: 22/09/2023].
- BOURDIEU, Pierre (2020). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOUZEREAU, Laurent (2021). *West Side Story. The Making of the*

- Steven Spielberg Film*. Nueva York: Abrams Books.
- DÍAZ-AGUADO, María José (2003). “Adolescencia, sexism y violencia de género”. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), pp. 35-44.
- KESSLER, Kelly (2010). *Destablizing the Hollywood Musical. Music, Masculinity and Mayhem*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- KUSHNER, Tony (2019). *West Side Story* [Guion]. Twentieth Century Fox.
- MÉNDEZ, Inmaculada y CEREZO, Fuensanta (2010). “Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria”. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), pp. 209–218.
- NEGRÓN-MUNTANER, Frances (2000). “Feeling Pretty: *West Side Story* and Puerto Rican Identity Discourses”. *Social Text*, 2(18), pp. 83-106.
- WELLS, Elizabeth (2011). *West Side Story. Cultural Perspectives on an American Musical*. Lanham: The Scarecrow Press.

AUTORAS Y ADÚLTERAS EN LA SOMBRA: LAS
OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE UNA
CONSTELACIÓN LITERARIA Y MULTIMODAL
EN TORNO A LA INFIDELIDAD

AUTHORS AND ADULTERESSES IN THE
SHADOWS: THE PEDAGOGICAL
OPPORTUNITIES OF A LITERARY AND
MULTIMODAL CONSTELLATION ABOUT
INFIDELITY

Diana NASTASESCU¹
Universitat Jaume I

Resumen

El enfoque competencial de la LOMLOE nos ofrece la oportunidad de superar la manera tradicional en la que se ha impartido la asignatura de Lengua y Literatura, y con ello ampliar el corpus de obras analizadas. La siguiente propuesta articula una constelación vertebrada alrededor del adulterio tomando como referencia obras escritas por mujeres e inscribiéndolas en un itinerario literario y multimodal de mayor amplitud que vaya desde la *Iliada* y la *Biblia* hasta los *reality shows*.

Palabras clave: novelas de adulterio, constelación literaria, itinerario multimodal, autoras invisibilizadas.

Abstract

The competency-based approach of the LOMLOE provides us with the opportunity to move beyond the traditional way in which the subject of Language and Literature has been taught, thereby expanding the corpus of analyzed works. The following proposal constructs a constellation centered around infidelity, drawing

¹ Este trabajo cuenta con la financiación económica de la Universitat Jaume I (PD-UJI/2019/16) y se enmarca en el proyecto “Análisis crítico de las estrategias narrativas con aplicación preferente al ámbito sociocultural valenciano contemporáneo”, de la Universitat Jaume I (UJI-B2022-22).

primarily from works authored by women, and placing them within a broader literary and multimodal itinerary that spans from the *Iliad* and the *Bible* to reality shows.

Keywords: adultery novels, literary constellation, multimodal itinerary, invisible female authors.

1. ¿EN QUÉ MARCO TEÓRICO NOS INSCRIBIMOS?

Tolstoi argumenta que la infidelidad no solo es el tema preferido, sino prácticamente el único tema en todas las novelas. Durante décadas, la materia de Lengua y Literatura nos ha presentado el tema del adulterio a través de obras enmarcadas en el convencional modelo historicista y nacional, donde como máximo encontrábamos *La Regenta* (1884-85) de Leopoldo Alas. No obstante, el enfoque basado en competencias de la LOMLOE nos brinda la oportunidad de ampliar nuestra perspectiva y romper con la estructura tradicional del currículo en el aula. Por lo tanto, la siguiente propuesta crea una constelación literaria centrada en el adulterio, principalmente a partir de obras escritas por autoras.

El adulterio representa una transgresión de la moral predominante y es la única forma de escapar de la esfera privada en la que las mujeres solían estar confinadas. Así, nuestro trabajo concibe el adulterio como una figura que permite reflexionar sobre los límites de la moral y los valores de una época desde una perspectiva de género. Nos centraremos en obras que aborden el tema de la infidelidad femenina, como *Blanca Sol (Novela social)* (1889) de Mercedes Cabello de Carbonera, *Oremus* (1893) de Eva Canel, *El despertar* (1899) de Kate Chopin y *La fabricante* (1904) de Dolors Monserdà, con el objetivo de destacar a figuras femeninas que han estado ocultas dentro del canon tradicional y situarlas en un panorama literario y multimodal más amplio, que abarque desde la *Iliada* y la *Biblia* hasta los programas de telerrealidad centrados en la infidelidad. La constelación puede utilizarse tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en niveles postobligatorios –bachillerato o universidad.

1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR NOVELAS DE ADULTERIO?²

Durante el siglo XIX, en la mayor parte de Europa occidental las mujeres comenzaron a desempeñar un papel destacado en la literatura debido al aumento de la alfabetización de la población en general, y de estas en particular. Esta entrada se realizó como autoras de obras literarias –aunque consideradas escritoras de segunda–, como protagonistas que arrebatan este rol a los hombres o como lectoras. En ese período, la mayoría del público lector era femenino y, en general, tenían una actitud sentimental hacia la lectura, a menudo distorsionando la realidad a través de la inmersión en la ficción. Por esta razón, la sociedad atribuía a la literatura una función primordialmente educativa: a través de situaciones cotidianas, se transmitían las expectativas que la sociedad tenía para las mujeres y se exploraban las consecuencias de no cumplir con el papel asignado.

La clase burguesa consideraba a la mujer como una posesión del esposo, y el único medio para desafiar este control era a través del adulterio, visto como un acto de rebeldía contra esta estratificación social. Joan Oleza (2002: 261) sostiene que en las novelas de adulterio se representa a una mujer insubordinada que rechaza el papel que la sociedad le ha asignado en su hogar y en su matrimonio. Por ello, se muestra en un constante estado de frustración con su vida y su entorno, y está susceptible de poner en peligro todos los pilares de la sociedad:

Este fue uno de los modos con los que la novela decimonónica realista-naturalista [...] encontró en este tema un elemento que amenazaba y subvertía el equilibrio familiar vigente. La presencia del adulterio en la prosa realista-naturalista testaba como un elemento de ruptura de la relación social básica [...]. El comportamiento adúltero era entendido como una rebelión hacia el matrimonio y trastocaba no sólo los pilares en los que se apoyaba la familia burguesa, sino también toda la sociedad (Gaspar, 2009: 258).

² La información sobre las novelas de adulterio de este subapartado se ha extraído de nuestra tesis doctoral titulada “Nueva lectura crítica feminista de las novelas de adulterio de la segunda mitad del siglo XIX. Inmanencia y trascendencia del sujeto femenino” (Nastasescu, 2023a).

El tema del adulterio femenino, aunque no exclusivo de la literatura del siglo XIX, se convirtió en una temática narrativa recurrente en una gran cantidad de novelas durante la segunda mitad de ese siglo. Según Tanner (1979: 43), el triángulo amoroso posee una fuerza generativa mayor que la simetría característica del matrimonio. Pero ¿qué entendemos exactamente por *novelas de adulterio*? Para contestar a esta pregunta hemos recurrido a los estudios de Overton (1996) y Naupert (2011). El primero determina que

What complicates definition of the novel of adultery is, instead, the nature of the attention given to the issue in the fiction. Although, as Tolstoy complained, adultery is a frequent fictional theme, those novels in which it is the leading theme compose a select group. In this way the novel of adultery may be defined as any novel in which one or more adulterous liaisons are central to its concerns as identified by its action, themes and structure (Overton, 1996: 5).

Naupert (2011: 186) ratifica esta definición y afirma que “sólo se puede hablar de novela de adulterio si éste realmente configura un motivo macrotextual, esto es, un dispositivo narrativo capaz de mover y de condicionar todo el desarrollo del relato”. Así, para la creación del corpus de esta propuesta hemos seguido las directrices marcadas por los dos autores citados, pero ampliándolas hacia obras escritas por mujeres y buscando productos culturales y artísticos que les sirvieran de antecedentes o se nutrieran de ellas con posteridad.

1.2. ¿QUÉ ES UNA CONSTELACIÓN LITERARIA MULTIMODAL?

Con tal de llevar a cabo una transición desde una enseñanza de la literatura historicista a una educación literaria, debemos acercar las obras narrativas a la realidad más cercana del lector. En otras palabras, crear situaciones de aprendizaje que puedan trasladarse fácilmente al día a día del alumnado, a los desafíos del mundo actual al que deben enfrentarse. Esto solo es posible si nos centramos en el proceso de lectura y recepción, destacando el papel activo de la lectora, es decir, explorando el propósito, la audiencia y el método de las lecturas: el *para qué*, el *para quién*

y el *cómo* (Colomer, 2001; Jover, 2007).

Para responder a los desafíos del mundo actual, el currículo de la Comunidad Valenciana para la Educación Secundaria Obligatoria en las materias de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Valenciana i Literatura propone el desarrollo de la autonomía lectora en los estudiantes, fomentando un perfil lector individual que diversifique sus intereses y preferencias, enriquezca su experiencia cultural y les permita explorar la cultura global en la búsqueda de su identidad personal. Asimismo, en su enfoque en la lectura y producción de textos literarios contextualizados en la cultura y la sociedad, no se limita a la literatura en lengua castellana, sino que se extiende a las literaturas de las lenguas cooficiales y a la literatura universal en su conjunto (Picó Herraiz, 2023: 34-36).

Este planteamiento coincide con las ideas propuestas por Guadalupe Jover (2007: 121), que incluyen el abandono de los enfoques enciclopédicos, la renuncia a los postulados historicistas y la promoción de una interacción productiva entre el pasado y el presente. En esa situación de aprendizaje que mencionábamos al principio debemos configurar itinerarios y mapas alternativos en función de las preguntas que formulamos y deseamos que los discentes se planteen. La misma autora describe, a través de la metáfora de la *constelación*, los vínculos que pueden establecerse entre obras de manera más o menos aleatoria, pero que obedecen a criterios específicos trazados desde una situación determinada y desde la perspectiva de un observador:

Del mismo modo en que hombres y mujeres han levantado su mirada hacia las estrellas y no han podido dejar de agruparlas en función de vínculos más o menos caprichosos, de modo análogo podemos decir que al dirigir la mirada al firmamento literario resulta casi inevitable trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo. Pero como los astrónomos, también podemos luego echar mano del telescopio y otros sofisticados instrumentos para quebrar la superficie plana y profundizar en el conocimiento detenido de cada estrella, de cada obra (Jover, 2007: 127).

En otras palabras, la constelación literaria es una construcción interpretativa que nos permite describir un itinerario lector en torno a un tópico literario, concepto, tema o personaje, y nos ofrece una multitud de posibilidades didácticas para trazar líneas imaginarias entre lecturas agrupadas de manera temática o cronológica (Jover, 2007: 127). De esta manera, el aula se convierte en una comunidad interpretativa –de lectura guiada– alejada del concepto de *lectura obligatoria* del pasado. A través de esta transformación, el docente es un mediador y facilitador de la interacción entre el estudiantado y los textos; es quien dilucida cuál es la relación entre los textos elegidos, pues ha sido el observador que los ha relacionado en primer lugar.

Por último, ¿dónde queda el carácter multimodal de esta propuesta? Con tal de desarrollar la sensibilidad y el pensamiento crítico o fomentar la reflexión sobre valores estéticos y éticos, conectamos la competencia literaria con otras formas de expresión artística –como la música, las artes escénicas o las artes visuales. Todas ellas, incluida la literatura, han experimentado un cambio significativo en las últimas décadas gracias a la aparición de los medios digitales y multimedia, que ofrecen nuevos canales para la expresión, la transmisión y la recepción de productos culturales (Rovira-Collado *et al.*, 2021). Estos medios digitales y multimedia son esenciales para comprender las condiciones actuales de socialización, nuestra relación con el entorno y la construcción de la identidad personal, sobre todo en el caso de un alumnado adolescente, y por ello no pueden faltar de nuestra propuesta.

1.3. ¿POR QUÉ UNA CONSTELACIÓN LITERARIA MULTIMODAL DEL ADULTERIO?

La idea de la constelación literaria multimodal nos brinda la capacidad de desarrollar propuestas que conecten obras desde un punto de partida específico –ya sea por criterios de temáticos, de personaje, de contexto histórico, de género, etc. Además, esta aplicación pedagógica a través de una constelación de textos –y no solo textos, pues incluimos películas, canciones de la cultura pop o *reality shows*– revela la estructura y el funcionamiento del diálogo intertextual, en el que se producen identificaciones, reconocimientos y reinterpretaciones constantes entre los textos

que incorporamos, aquellos que ya formaban parte de nuestra comprensión y aquello que compone nuestra realidad más cercana.

¿Pero cuál es el interés de una constelación literaria multimodal del adulterio para la enseñanza? El adulterio y sus diferentes consecuencias para hombres y mujeres ponen de manifiesto la estructura patriarcal de la sociedad tradicional y moderna, lo cual deviene en una perfecta ocasión de reflexión por parte del alumnado sobre la diferencia de roles de género, la discriminación en razón de sexo o la separación genérica de los espacios privado y público, entre otros. Con el análisis de las novelas propuestas se observará que los hombres –tanto los maridos que descuidan a sus esposas, como los seductores que las conquistan o incluso los esposos que también tienen amantes– no sufren ninguna consecuencia –con escasas excepciones–, mientras que las mujeres son castigadas con lo que denominamos el triángulo de las consecuencias adúlteras: la muerte, la expulsión de la sociedad o la reinserción en la institución del matrimonio –lo que implica volver al mismo lugar del que intentaron escapar, es decir, condenarse a la eterna inmanencia y, por consiguiente, a la infelicidad.

No podemos hablar de la inmanencia/trascendencia del ser humano sin remitirnos a Simone de Beauvoir (1949), quien observa en el sujeto femenino una construcción teórica ideada en relación con el hombre, que representa lo *inesencial* frente a lo esencial, lo *otro* frente a lo Absoluto. Los mitos creados para sustentar esta realidad, que la filósofa niega, reciben el nombre de *l'éternel féminin*, y sirven para limitar la pluralidad de vivencias de las mujeres a una sola Verdad, a la vez que para marcar como erráticas las conductas de las mujeres de carne y hueso que nunca podrán corresponderse a él. Así, una constelación literaria y multimodal del adulterio permite la revisión y la reflexión sobre la construcción social y cultural de la feminidad, pues “La ‘vraie femme’ est un produit artificiel que la civilisation fabrique comme naguère on fabriquait des castrats” (de Beauvoir, 1949 II: 225).

Por otro lado, el proceso de identificación con las identidades de género y culturales se ha convertido en problemático y provisorio con la llegada del sujeto posmoderno, caracterizado

por una identidad mutable que es formada y transformada continuamente en función de la (auto)representación. La identidad femenina era homogénea y programable en la mentalidad de cualquier mujer burguesa a través de los discursos sociales y culturales, como puede ser la literatura. Continuamos encontrando rastros de esa mujer del siglo XIX en la representación contemporánea de lo femenino, puesto que la conformación de la identidad de las mujeres todavía se ve influenciada por discursos promovidos por el predominio del pensamiento masculino. En este contexto, es fundamental investigar las herramientas utilizadas para moldear la figura de la mujer en la literatura europea del siglo XIX –contextualizada, con sus antecedentes y sucesoras– con tal de comprender cómo ha evolucionado hasta nuestros días y las repercusiones que tiene en las identidades de las mujeres del siglo XXI.

Por último, como venimos observando, de la lectura crítica y reflexiva de las novelas de adulterio se desprenden cuestiones filosóficas, historiográficas e incluso, en último término, representaciones culturales y artísticas de formas de vida y de relación. De ahí que sea palmario el contenido transversal de nuestra constelación. Esto es, la vinculación no solo histórico-literaria, sino filosófica, histórica, histórico-artística, religiosa, etc. Por ello, podría resultar interesante incluir esta propuesta en un eventual proyecto multidisciplinar que incluyera materias vinculadas a estas especialidades, al igual que trabajar de manera conjunta las literaturas de las lenguas cooficiales.

2. UNA CONSTELACIÓN ADULTERADA: DESDE LA *BIBLIA* HASTA *LA ISLA DE LAS TENTACIONES*



Esta propuesta didáctica se realiza, como ya hemos mencionado, mediante la metodología de las constelaciones literarias, y en ella se trabajan distintos textos literarios y productos culturales diversos –artísticos, musicales o audiovisuales– con una temática común –el adulterio femenino. Así, además de la comprensión lectora, se trabaja la habilidad creativa y la destreza en expresión oral del estudiantado a través de un enfoque basado en la comunicación argumentada con el alumno. Porque solo de esta manera, con discusiones en grupo sobre lo leído, se logra un entendimiento pleno y contextualizado de la literatura.

Las obras literarias y artísticas con las que hemos construido la constelación son:

OBRAS LITERARIAS Y ARTÍSTICAS QUE COMPONEN LA CONSTELACIÓN				CONSTELACIÓN DE LAS MUJERES ADULTERAS				OBRAS LITERARIAS COMPLEMENTARIAS			
TÍTULO	AUTORA	PUBLICACIÓN	GÉNERO								
ILÍADA	HOMERO	750-730 A.C. APROX.	MITOS GRIEGOS	HELENA	YANNIS RITSOS		MONÓLOGO DRAMÁTICO		ENVEJECIMIENTO DE LAS MUJERES		
BIBLIA	-	-	TEXTO RELIGIOSO	"CRISTO Y LA MUJER ADULTERA"	DOMENICO MORELLI; REMBRANDT; BRUEGHEL EL VIEJO	1869; 1644; 1565	PINTURA		ADULTERIO		
EL CICLO ARTÚRICO	-	EDAD MEDIA	LEYENDA; PELÍCULAS	TRISTÁN E ISOLDA	RICHARD WAGNER	1859	ÓPERA		ADULTERIO		
"EJEMPLO DE LO QUE CONFESÓ A DON MÍGUEL PARRAL. PINTOR DE BRETAÑA"	ARCIPRESTE DE HITA	1330	MESTER DE CLERECÍA								
LA PRINCESA DE CLÈVES	MADAME DE LA FAYETTE	1678	NOVELA	VILANIU	NARCÍS OLLER	1880	NOVELA		CALUMNIA		
OREMUS	EVA CANEL	1893	NOVELA	LA REGENTA	LEOPOLDO ALAS	1884-85	NOVELA		ADULTERIO		
EL DESPERTAR	KATE CHOPIN	1899	NOVELA	"UNA MUJER RESPETABLE"	KATE CHOPIN	1894	CUENTO		ADULTERIO		
BLANCA SOL	MERCEDES CABELLO DE CARBONERA	1889	NOVELA	MARÍA MAGDALENA	MATILDE CHERNER	1880	NOVELA		PROSTITUCIÓN		
LA FABRICANTA	DOLORS MONSERDÀ	1904	NOVELA	LA TRIBUNA	EMILIA PARDO BAZÁN	1886	NOVELA		SITUACIÓN MUJER OBRERA		
MOGAMBO	-	1953	PELÍCULA	EL PAPUS	-	1977-78	REVISTA SATÍRICA		DESPENALIZACIÓN DEL ADULTERIO		
"UN FEMINISTA"	PABLO TALAVERA	1977	CARTA AL DIRECTOR	#SEACABÓ #RUBIALESDIMINISIÓN	-	2023	REDES SOCIALES		AGRESIÓN SEXUAL		
MÚSICA S. XX-XXI											
LA ISLA DE LAS TENTACIONES	-	2020- ACTUALIDAD	REALITY SHOW, REDES SOCIALES								

Como se puede observar, nuestra propuesta puede trabajarse tanto en el segundo ciclo de la ESO –pues son títulos de carácter realista, aunque intimistas, centrados en los amores, el dolor y el

mundo del yo–, como en bachillerato –por impulsar un espíritu crítico frente a la realidad actual– o en estudios superiores –ya que se puede profundizar en cada novela trabajada y aumentar la dificultad de las actividades. Asimismo, la constelación principal del adulterio puede servir como punto de partida para diferentes subconstelaciones, como las que hemos incluido como obras complementarias, que pueden dar paso a itinerarios sobre el envejecimiento (de las mujeres o en general), el castigo, la calumnia, la prostitución o la situación de la mujer obrera, entre muchas otras posibilidades.

Por lo tanto, se propone comenzar por una actividad motivadora inicial en la que se descubrirá el adulterio como motivo bélico –la guerra de Troya. Se recomienda la lectura de los momentos clave del triángulo amoroso conformado por Menelao, Helena y Paris en la adaptación en manga de la editorial La otra h³. Como material complementario para trabajar el envejecimiento en las mujeres, se recomienda leer fragmentos del monólogo dramático de Yannis Ritsos, en el que nos encontramos con una Helena decadente, en una casa derrumbada, burlada por sus criadas, con el cuerpo miserablemente alterado y olvidada por la sociedad. A continuación, se leerán fragmentos de la *Biblia* sobre la mujer de Putifar, sobre Jesús y la mujer adúltera y se analizarán tres representaciones pictóricas de esta última escena –que también servirán para conocer el origen del refrán “Quien esté libre de pecado, que tire la primera piedra”.

De la Edad Media, se leerá el “Enxiemplo de lo que contesçió a don Pitas Pajas, pintor de Bretaña” del *Libro de buen amor* en versión adaptada⁴. Asimismo, se visionarán fragmentos de algunas adaptaciones cinematográficas del Ciclo artúrico –como

³ Con la aplicación Mentimeter se puede crear una nube de ideas que movilice los conocimientos previos del alumnado. Se puede iniciar la sesión a través de una definición colectiva de infidelidad y adulterio o bien a través de una puesta en común de personajes pertenecientes al imaginario del alumnado que identifiquen con la infidelidad y el adulterio.

⁴ Puesto que se trata de un texto narrativo completo, se pueden analizar los componentes, especialmente los rasgos que definen a cada personaje y el triángulo amoroso –caracterizado de forma muy arquetípica. Asimismo, se puede reflexionar sobre si el texto es realmente didáctico, sobre la intencionalidad de la obra o sobre si su moraleja es lo que diríamos *moral*.

Excalibur (1981), *Lancelot du Lac* (1974) o *El primer caballero* (1995)– con tal de analizar los amores adúlteros de Ginebra y Lancelot. Esta sesión sobre el amor cortés medieval puede complementarse con la historia de Tristán e Isolda, la leyenda llevada a la ópera por Richard Wagner.

Un primer acercamiento a las novelas de adulterio se llevará a cabo con una de sus predecesoras, *La princesa de Clèves*, atribuida a Madame de La Fayette. Sin embargo, el adulterio no es tal, pues la esposa se mantiene fiel, pero no así lo cree la sociedad, quien la calumnia y precipita sobre ella las consecuencias de la transgresión no cometida⁵. El tema se puede ampliar con la lectura del poema calumniador presente en el *Vilaniu* de Narcís Oller. Con el análisis de ambas protagonistas se demuestra que no es necesaria la transgresión para que las mujeres tengan que sufrir las consecuencias de los actos de los hombres (Nastasescu, 2022).

A continuación, se abordará el bloque principal de la constelación, el constituido por las novelas de adulterio de la segunda mitad del siglo XIX. Aunque se puedan mencionar los clásicos que se estudian en estos casos⁶, proponemos darle un giro al análisis y estudiar cuatro obras periféricas dentro del canon y de autoría femenina: *Oremus*, *Blanca Sol*, *El despertar*⁷ y *La fabricanta*⁸. Este último, aunque la infidelidad tenga un papel secundario en la trama, es interesante para observar la contraposición entre el modelo de la *nueva* mujer trabajadora y la

⁵ Posible actividad de creación: a partir de un resumen de la obra por capítulos, diseñarán un cómic interactivo en el que se recojan los momentos más importantes de la novela.

⁶ Como sería el caso de la tríada principal: *Madame Bovary* (1856) de Gustave Flaubert, *Anna Karénina* (1877) de Lev Tolstói y *La Regenta* de Leopoldo Alas. Pero también de la portuguesa *O primo Basílio* (1878) de Eça de Queirós y la alemana *Effi Briest* (1895) de Theodor Fontane.

⁷ *El despertar* de Kate Chopin es considerado un clásico por la crítica literaria feminista. La misma autora escribió un relato corto, “Una mujer respetable”, en el que también abordó el tema del adulterio; debido a su brevedad, se considera adecuado para su utilización en clase.

⁸ Posible actividad de generación colectiva de conocimiento: se elegirá una obra y, por grupos, se especializarán en un fragmento principal de esta. A partir de lo que la secuencia narre, deberán generar una imagen a partir de una inteligencia artificial y presentarla al resto de la clase.

mujer soñadora heredera de la tradición romántica.

En el siglo XX se abordarán dos perspectivas. Primero, a raíz de la película *Mogambo* (1953), se observarán las herramientas utilizadas por la censura franquista para eliminar de los discursos sociales aquellos comportamientos moralmente reprochables. El largometraje llegó a España con el argumento cambiado, dejando claro qué acciones se consideran más reprochables: un adulterio, a través de la censura, es convertido en una relación incestuosa. Por lo tanto, lo primordial era que la sagrada institución del matrimonio estuviera a salvo.

Segundo, nos situaremos tras la muerte de Franco, cuando el movimiento feminista exigió “la amnistía general de los actos considerados delictivos por una legislación que discrimina a la mujer y la revisión de la cédula familiar y el derecho a la libre disposición del propio cuerpo” (Nastasescu, 2023b: 289). Las reacciones no tardaron en aparecer, y entre ellas se encuentra una de las más virulentas, la carta al director escrita por Pablo Talavera en 1977 y titulada, irónicamente, “Un feminista”. Dicho texto puede compararse con las reacciones en redes sociales⁹ a la agresión sexual de Luis Rubiales –expresidente de la Asociación de Futbolistas Españoles– a Jennifer Hermoso –jugadora de la selección femenina nacional de fútbol– en la final del mundial (20 de agosto de 2023), donde el equipo español ganó. Además, para una mejor comprensión de lo que supuso la despenalización del adulterio, se recomienda consultar los números 137 y 83 de la revista satírica *El papus*.

Ya en nuestro siglo, la música es una de las principales fuentes artísticas con las que el alumnado se relaciona. Se convierte en una de las piezas fundamentales en la construcción de la identidad del adolescente, quien elabora su experiencia vital a través de ritmos y letras. Asimismo, supone un acceso sencillo y primordial a la expresión lírica a través de las letras de las canciones. En nuestro caso, como resulta palmario, trataremos canciones que aborden el adulterio. Para demostrar la larga tradición de canciones que giran en torno a dicho argumento –desde las que

⁹ A través de comentarios a las noticias relacionadas o entrando en el #seacabó, heredero del #cuéntalo, la versión española del *MeToo* impulsada por la periodista Cristina Fallarás.

pertenecen al patrimonio heredado hasta las de reggaetón—, cabe que nos remitamos a: “Mujer Cruel” (1981) de Los Chichos, “Señor amante” (1985) de Valeria Lynch, “Cruz de navajas” (1986) e “Hijo de la luna” (1986) de Mecano, “Ella y yo” (2005) de Aventura y Don Omar y “Felices los 4” (2018) de Maluma, entre otras¹⁰.

Por último, con el afán de seguir aproximándonos a la cultura mediática, digital y visual del alumnado adolescente, examinaremos el formato del *reality show* como vehículo del tema del adulterio en la forma de la infidelidad de los concursantes. Por ello, el *reality* por el que nos hemos decantado es *La isla de las tentaciones*, un programa de telerrealidad en el que participan parejas que desean poner a prueba su amor sometándose a la tentación de solteros y solteras dispuestos a conquistarlos. Fuera de la dinámica del programa, lo que se analizará serán las reacciones de la opinión pública —generadas a raíz de las diferentes infidelidades— en redes sociales (comentarios a publicaciones en perfiles especializados o en los perfiles de los mismos concursantes, *tweets* con los hashtags del programa, debates de colaboradores...). Todo ello para poder observar críticamente las distintas consecuencias por diferencia de género aún en la actualidad.

Proponemos dos posibles tareas finales. La primera, la elaboración de un top cinco de los peores castigos a las adúlteras y la redacción de un artículo con las características de los *clickbait*s. La segunda, siguiendo el modelo de los vídeos de presentación de los *reality shows*, la creación de breves films en los que se presentarán los matrimonios —como parejas participantes— y los amantes —como tentadores—, con alusiones a la personalidad y a las circunstancias de los personajes.

3. CONCLUSIONES

Para concluir, tal y como hemos observado, las metodologías activas y el uso de constelaciones literarias y multimodales sirven

¹⁰ Se recomienda reflexionar sobre las letras de las canciones y fomentar un pensamiento crítico ante el tipo de música que se escucha, los valores que esta transmite y los comportamientos que interiorizamos y naturalizamos.

para superar un modelo de educación literaria historicista y da paso a que el alumnado tenga un papel central en el aprendizaje con productos culturales pertenecientes al canon literario junto a otros más cercanos a su realidad. En nuestro caso, es una ocasión perfecta que permite un diseño atravesado por la perspectiva de género que se focaliza en los personajes femeninos transgresores. Asimismo, se ha optado, a diferencia de lo que se hace habitualmente, por fijar la mirada principalmente en obras escritas por mujeres. Por último, consideramos que la presente constelación podría convertirse en una programación anual de educación literaria con el adulterio como hilo conductor de la constelación, con subconstelaciones relacionadas con el amor, el desamor, el deseo, la muerte, la transgresión femenina, la clase trabajadora...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLOMER, Teresa (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 4, pp. 2-19.
- DE BEAUVOIR, Simone (1949). *Le Deuxième Sexe I. Les faits et les mythes; Le Deuxième Sexe II. L'expérience vécue*. Paris: Gallimard.
- GASPAR, Sofia (2009). *La novela como conocimiento social: "El primo Basilio" de Eça de Queirós* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://docta.ucm.es/entities/publication/ebb78a28-6c2b-4306-a91c-5039c36ffb05>. [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- JOVER, Guadalupe (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- NASTASESCU, Diana (2022). “Two (Non-)adulterous Women: Cécile St. Arnaud and Isabel de Galceran”. En A. Piquer y A. Kot'átková (eds.), *Character and Gender in Contemporary Catalan Literature* (pp. 161-177). Berlin: Peter Lang Verlag.
- NASTASESCU, Diana (2023a). *Nueva lectura crítica feminista de las novelas de adulterio de la segunda mitad del siglo XIX. Inmanencia y trascendencia del sujeto femenino* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I, Castellón. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/688620#page=1>. [Fecha de

- consulta: 10/09/2023].
- NASTASESCU, Diana (2023b). “Discursos institucionales y periodísticos en torno a la despenalización del adulterio (1976-1978)”. En J. de Santiago-Guervós, T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (eds.), *El discurso como herramienta de control social* (pp. 289-302). Berlin: Peter Lang Verlag.
- NAUPERT, Cristina (2001). *La tematología comparatista entre teoría y práctica. La novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX*. Madrid: Arco Libros.
- OLEZA, Joan (2002). “Lecturas y lectores de Clarín”. En *Leopoldo Alas. Un clásico contemporáneo (1901-2001)* (pp. 253-287). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- OVERTON, Bill (1996). *The Novel of Female Adultery. Love and Gender in Continental European Fiction, 1830-1900*. London: Macmillan.
- PICÓ HERRAIZ, Cristian Vicente (2023). “*Todos somos impostores*”. *El enfoque por tareas aplicado a una constelación literaria multimodal sobre la impostura* [Trabajo final de máster]. Universidad Católica de València San Vicente Mártir, Valencia. [Fecha de consulta: 10/09/2023].
- ROVIRA-COLLADO, José; RUIZ-BAÑULS, Mónica; MARTÍNEZ-CARRATALÁ, Francisco e Isabel GÓMEZ-TRIGUEROS (2021). “Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente”. *Tejuelo*, 34, pp. 111-142.
- TANNER, Tony (2019) [1979]. *Adultery in the Novel. Contract and Transgression*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

HILANDO VOCES: TEJIENDO LA HISTORIA DE LAS MUJERES GRIEGAS A TRAVÉS DE LAS TABLILLAS MICÉNICAS

SPINNING VOICES: WEAVING GREEK WOMEN'S HISTORY THROUGH MYCENAEAN TABLETS

Patricia GARCÍA ZAMORA
Universidad de Sevilla

Resumen

Esta propuesta promueve la inclusión de la historia de las mujeres griegas de la Edad del Bronce en los currículos educativos a través de la información que las tablillas micénicas nos dan de ellas. Las investigaciones en estudios de género han destapado el silenciamiento histórico de las mujeres, lo que ha mutilado el pasado real y ha perpetuado la idea de una genealogía femenina inexistente. A través de estas tablillas, se visibiliza la presencia y participación de las mujeres en la historia, enriqueciendo la comprensión de la sociedad y la cultura griega desde una perspectiva de género.

Palabras clave: civilización griega, arqueología feminista, roles de género, epigrafía micénica, material didáctico.

Abstract

This proposal advocates for the inclusion of Greek women's history during the Bronze Age in educational curricula through Mycenaean tablets. Gender studies research has uncovered the historical silencing of women, which has distorted the true past and perpetuated the notion of a non-existent female genealogy. Through these tablets, the presence and participation of women in history are brought to light, enhancing our understanding of Greek society and culture from a gender perspective.

Keywords: Greek Civilization, feminist archaeology, gender roles, Mycenaean epigraphy, didactic material.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, diversos campos académicos han sido testigos de un silenciamiento histórico de las mujeres. Desde la literatura y la filosofía hasta la historia del arte y la historia cultural, los estudios de género han expuesto un preocupante patrón de exclusión y olvido en cuanto a las experiencias y contribuciones de las mujeres. Este fenómeno ha llevado a una mutilación del pasado real y ha perpetuado la idea de una genealogía femenina inexistente en estas áreas de estudio.

Este silenciamiento histórico no solo ha privado a las mujeres griegas de su merecido reconocimiento y visibilidad, sino que también ha generado una brecha en nuestra comprensión completa de la sociedad y la cultura griegas. Al excluir o minimizar las voces y experiencias de las mujeres, se ha creado una narrativa distorsionada y limitada que no refleja la diversidad y la complejidad de la vida en la antigua Grecia.

Además, este sesgo histórico ha resultado en una perpetuación de estereotipos de género arraigados en la sociedad. El enfoque predominantemente masculino en el estudio e interpretación de la historia griega ha reforzado los roles y expectativas tradicionales de género que han limitado el reconocimiento de las mujeres en distintas esferas de la vida.

Sin embargo, en esta ocasión, nos proponemos ofrecer un enfoque innovador para abordar la historia de las mujeres griegas a través de las tablillas micénicas. Estas tablillas, objeto de investigaciones en arqueología, epigrafía y filología, han sido prácticamente ignoradas en su potencial para revelar la presencia y participación de las mujeres en la antigua sociedad micénica. Es precisamente en ellas donde encontramos pistas valiosas que nos permiten conocer los roles sociales, las actividades cotidianas, las relaciones familiares y otras facetas de la vida de las mujeres griegas en aquel tiempo.

El objetivo final de este artículo es visibilizar a las mujeres griegas de la Edad del Bronce en la historia y promover su inclusión en programas educativos. Para lograrlo, es necesario superar el silenciamiento histórico desafiando y desmantelando los prejuicios y barreras que han perpetuado su invisibilidad en el pasado.

Reconocer y estudiar la historia de las mujeres griegas abre la puerta a una comprensión más inclusiva, diversa y enriquecedora de la sociedad griega en su conjunto. De esta forma, también se promueve la valoración de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, tanto en el pasado como en el presente. Al tejer las voces de las mujeres griegas mediante las tablillas micénicas, buscamos no solo llenar los vacíos históricos, sino también brindar a las mujeres el reconocimiento y la importancia que merecen en la historia y en la sociedad actual.

2. LAS TABLILLAS MICÉNICAS COMO TESTIMONIO DE LA VOZ FEMENINA EN LA ANTIGUA GRECIA

2.1. BREVE PANORAMA SOBRE LAS TABLILLAS MICÉNICAS

Las tablillas micénicas son pequeñas porciones de barro inscritas con la escritura lineal B, un silabario utilizado en Grecia continental y en Creta para escribir griego durante el periodo comprendido entre los siglos XIV y XII a. C., cf. Chadwick, 1977¹. Estas tablillas se han convertido en una fuente inestimable de información sobre la época micénica y, más concretamente, sobre determinados aspectos de especial interés para su administración palacial, véase Carlier (2016), Marazzi (1994), Piquero (2020), Ruipérez y Melena (2005).

Las tablillas micénicas fueron descubiertas, principalmente, en palacios micénicos como el de Pilo (Mesenia), Tebas (Beocia), Cnoso (Creta), Micenas y Tirinte (Argólida) y Agios Vasilios (Laconia). No estaban destinadas a ser conservadas, pero los incendios que destruyeron los palacios las cocieron y las preservaron para la posteridad. Estos textos contienen registros administrativos, inventarios, listas de bienes y otros aspectos de la organización palacial de la época, pero este contenido no se pudo conocer hasta el desciframiento de la escritura Lineal B por el arquitecto británico Michael Ventris en la década de 1950, cf. Del Freo y Perna (2016); Ventris y Chadwick (1973).

Dado que gran parte de la información registrada en las tablillas se refiere a la economía y a la administración, las

¹ Existen otros tipos de textos (nódulos, etiquetas y vasos pintados), aunque en una cantidad considerablemente menor.

investigaciones han tendido a centrarse en estos aspectos, con una escasa atención a la presencia femenina, véase Bendall (2007); Carlier (2016); Galaty y Parkinson (2007); Killen (2015); Zurbach (2017). Este enfoque limitado ha dejado un vacío en nuestra comprensión sobre la vida de la mujer en la antigua sociedad micénica.

Sin embargo, si analizamos y estudiamos detenidamente las tablillas micénicas desde una perspectiva de género, podemos descubrir pistas y evidencias que nos permiten reconstruir aspectos relacionados con el lugar de las mujeres en la sociedad micénica. Estas tablillas revelan información interesante sobre la participación femenina en la economía, la vida religiosa y otras actividades femeninas que han sido subestimadas en los relatos históricos convencionales, cf. Carlier (1983); Olsen (2014).

2.2. LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD MICÉNICA Y SU HUELLA EN LAS TABLILLAS

En la sociedad micénica, las mujeres desempeñaron roles diversos y fundamentales en distintos aspectos de la vida. Aunque existían diferencias de estatus y poder según su posición social y no se les otorgaba el mismo grado de igualdad que a los hombres, las tablillas micénicas revelan que las mujeres tenían una participación activa en la esfera religiosa, social y económica (Braun, 2020; Olsen, 2014).

Uno de los hallazgos más interesantes que ha emergido de estas tablillas es la presencia de una gran cantidad de nombres de mujeres. De hecho, se han identificado alrededor de 2.000 nombres femeninos, marcando un hito significativo en el estudio del papel de las mujeres en el mundo griego de la Edad del Bronce, cf. Olsen (2014: 2-18).

En la documentación que nos ha llegado, las mujeres asumieron una variedad de roles. En general, aparecen como trabajadoras dependientes del palacio, especialmente asociadas con la industria textil. También se mencionan esclavas y, de hecho, es posible que una parte de las trabajadoras mencionadas provengan de razas en distintos lugares del Mediterráneo oriental a partir de los adjetivos étnicos con los que se las identifica, cf. Olsen (2014: 27-40). Asimismo, la presencia femenina es muy relevante entre el personal religioso, incluidas sacerdotisas con

un estatus que les permitía gestionar tierras de labor y, en algunos casos, incluso tener esclavos, véase Piquero, 2020: 109.

Algunas de estas mujeres tienen una posición social muy elevada, como Erita (transcrito de la lineal B como *e-ri-ta*), la sacerdotisa de Esfagianes; Carpatia (*ka-pa-ti-ja*), la clavera del templo de ese centro religioso; o Cesandra (*ke-sa-da-ra*), a la que se proporcionan grandes cantidades de grano e higos, probablemente en su calidad como supervisora de una fuerza de trabajo indeterminada, cf. Nakassis (2013: 42, 130, 253).

Un ejemplo muy llamativo es el que se recoge en las líneas 5 y 6 de una tablilla piliá clasificada como Ep 704, cf. Melena (2001: 40-41); Duhoux y Davies (2007: 300-302). Esta tablilla (figura 1) pertenece al grupo de las denominadas tablillas de formato de página, es decir, que tienen una forma rectangular y una mayor cantidad de líneas de escritura en comparación con las de formato de hoja de palmera – independientemente de que todas las tablillas tenían un tamaño, en general, equiparable a la palma de una mano.

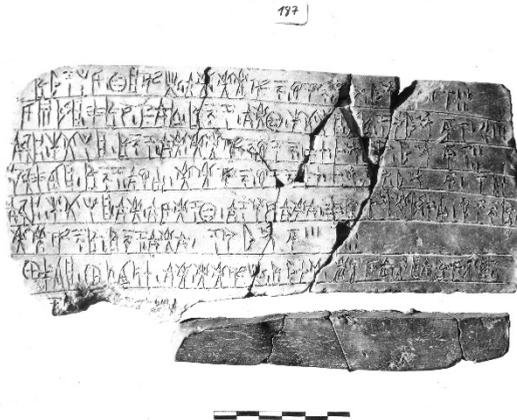


Figura 1. *Tablilla Ep 704*
Nota. Fotografía tomada de CaLiBRA

En ella se registra la extensión de una serie de parcelas agrícolas del distrito de Esfagianes, superficie que se refleja de acuerdo con la cantidad de simiente necesaria para su siembra. En el caso de la parcela de Erita se necesitaban aproximadamente unos 375 litros de grano:

PY Ep 704

- .5 e-ri-ta , i-je-re-ja , e-ke , e-u-ke-to-qe , e-to-ni-jo , e-ke-e , te-o
, da-mo-de-mi , pa-si , ko-to-na-o ,
.6 ke-ke-me-na-o , o-na-to , e-ke-e , to-so pe-mo GRA 3 T 9

La tablilla se inicia con la identificación de la titular de la parcela (*e-ri-ta i-je-re-ja* = “Erita la sacerdotisa”) y del régimen en el que la detenta (*e-to-ni-jo*). Al final se recoge la cantidad de grano en que se mide su superficie (*to-so pe-mo* GRA 3 T 9 = “tanta simiente: 374,4 litros”), cantidad bastante elevada en comparación con la mayoría de las parcelas del mismo distrito. La relevancia social de Erita en su comunidad se observa en el apunte que hace el escriba con respecto a ese régimen en el que Erita declara que la tiene (*e-ke e-u-ke-to-qe e-to-ni-jo e-ke-e te-o* = “tiene y declara tener un *etonio* en nombre de la divinidad”), pues el demo (*da-mo-*), la comunidad agrícola a la que pertenece, no le reconoce ese régimen, sino un usufructo de las parcelas *ke-ke-me-na* (*da-mo-de-mi pa-si ko-to-na-o ke-ke-me-na-o o-na-to e-ke* = “pero el demo afirma que ella tiene un usufructo de las parcelas *ke-ke-me-na*”). Ese otro régimen es, sin duda, mucho menos ventajoso para Erita, que se enfrenta al demo por la cuestión, sin que por desgracia podamos conocer cuál fue el resultado de este litigio.

Por otra parte, dentro del hogar, las mujeres eran responsables de la crianza de los hijos y de los asuntos domésticos. En las tablillas solo se recoge que los hijos de algunas de esas trabajadoras están a su cargo, véase Olsen, 1998: 382-388. También se mencionan tareas domésticas como las de moler grano y preparar alimentos, cf. Braun, 2020: Killen, 2015; Vittiglio, 2017: 67-69:

PY Aa(2) 764

me-re-ti-ri-ja MUL 6 ko-wa 8 ko-wo 1

En esta tablilla procedente de Pilo (PY), se registra un grupo de seis mujeres (MUL 6) molineras (*me-re-ti-ri-ja*), que serían las encargadas de moler el grano para convertirlo en pan. Lo interesante es que, junto a ellas, se recogen sus niñas (*ko-wa 8*) y

niños (*ko-wo* 1), que permanecerían con sus madres independientemente de su labor en el palacio.

Otro dato interesante es que las raciones alimenticias de las mujeres eran similares a las de los hombres. Por ejemplo, en la siguiente tablilla se recogen las raciones asignadas al grupo de molineras mencionado (*me-re-ti-ra*₂ es una variante gráfica de *me-re-ti-ri-ja*) y sus hijos – obsérvese que en esta tablilla se recogen tres en lugar de un niño -:

PY Ab 789

.A GRA 2 T 1 [
.a pu-ro
.B me-re-ti-ra₂ MUL 6 ko-wo 6 ko-wo 3 NI 2 T 1 [

La tablilla se localiza explícitamente en Pilo (*pu-ro*), que es donde desempeñaría su labor ese grupo de mujeres. Lo interesante son las cantidades de grano e higos que reciben para su manutención mensual y que son de T 2 (19,2 litros/kilos) por mujer y T 1 (9,6 litros/kilos) por niño, cf. Ventris y Chadwick, 1973: 157-158. En el caso de los varones, esas cantidades son similares, cf. Ventris y Chadwick, 1973: 420, como se puede observar en el siguiente texto:

MY Au 658

.4 to-so VIR 20 si-to GRA 4 [

Esta es la línea recapituladora del contenido de una tablilla procedente de Micenas (MY) y en la que se recogen las raciones mensuales de un grupo de veinte trabajadores (VIR 20). Esas raciones son de cereal (*si-to*) y ascienden a 384 litros (GRA 4).

3. ROMPIENDO EL SILENCIO EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para lograr una educación inclusiva y equitativa, resulta fundamental romper con el silencio que ha marginado a las mujeres en los relatos históricos y enfrenar las lagunas en nuestra

comprensión de la historia y la sociedad.

Las tablillas micénicas se presentan como una valiosa fuente de información sobre la intrahistoria de los palacios micénicos. Estas pequeñas porciones de barro ofrecen una visión detallada de la sociedad y la economía de este periodo, revelando aspectos que no siempre se consideran en nuestra perspectiva sesgada de la historia. Además, en estas tablillas la presencia de las mujeres es abundante, lo que nos obliga a reconocer su importancia en el estudio de dicho periodo.

Estos documentos ofrecen una información mucho más variada de lo que cabría suponer inicialmente. No solo nos proporcionan algunos destellos sobre la vida cotidiana de las mujeres en esa época, sino que también revelan la existencia de mujeres con una relevancia socioeconómica notable. Estas tablillas desafían nuestra percepción tradicional y nos muestran una perspectiva más amplia de las mujeres en el contexto micénico.

Dado que son documentos de primera mano y ofrecen una visión variada de un periodo de la historia que a menudo se pasa por alto, resulta crucial incluir las tablillas micénicas en los currículos educativos. Aunque solo sea como parte del estudio de la mujer en la Antigüedad, su integración en el programa escolar permitirá a los estudiantes tener acceso a una información invaluable y promoverá una comprensión más completa de la sociedad y la cultura griega. Al incluir estas fuentes en el currículo, estamos dando voz a las mujeres del pasado y construyendo un presente más inclusivo y equitativo.

A continuación, se detallan diversas propuestas didácticas que pueden contribuir a alcanzar este objetivo:

- Integración de las tablillas micénicas en el currículo. Esta propuesta puede ser viable en distintos niveles de estudio y en asignaturas relacionadas con la historia. En la Educación Primaria, las tablillas micénicas pueden introducirse en asignaturas como Historia o Ciencias Sociales, presentando de manera simplificada conceptos y datos sobre la antigua cultura griega, con un enfoque en la vida cotidiana y el papel de las mujeres en la sociedad micénica adaptado a su nivel.

En niveles de Educación Secundaria o Bachillerato, las tablillas micénicas pueden incorporarse como parte de unidades temáticas dedicadas a la historia y la cultura griega, donde los alumnos examinen su contenido, analicen su contexto histórico y debatan sobre el papel de las mujeres en la sociedad micénica. En este nivel, se pueden fomentar discusiones más complejas sobre el papel de la mujer en la sociedad micénica y su influencia en la economía.

Finalmente, a nivel universitario, en especialidades como Arqueología, Historia, Estudios Clásicos u otras disciplinas relacionadas, la propuesta puede desarrollarse de manera aún más profunda. Aquí, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar investigaciones originales y avanzadas sobre las tablillas, explorando temas específicos relacionados con la economía, la religión o la sociedad en la antigua Grecia a través de estas fuentes históricas.

– Fomentar el pensamiento crítico y el análisis de género. Es esencial que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico y analicen los sesgos históricos que han marginado a las mujeres en los relatos convencionales. En la Educación Primaria, estos enfoques pueden introducirse en asignaturas como Historia o Estudios Sociales, donde los alumnos comiencen a desarrollar habilidades de pensamiento crítico al explorar de manera básica los sesgos históricos que han marginado a las mujeres en los relatos convencionales. Pueden plantearse preguntas simples que les ayuden a comenzar a cuestionar la historia desde una perspectiva de género. En niveles de Educación Secundaria o Bachillerato, se pueden plantear preguntas más desafiantes tales como: ¿De qué manera influyeron las mujeres en la toma de decisiones económicas en la sociedad micénica?; ¿Cómo se reflejan los roles de género en las tablillas y qué implicaciones tienen para nuestra comprensión de la antigua Grecia? Preguntas que inviten a los estudiantes a cuestionar los estereotipos de género arraigados y a examinar cómo se ha construido la historia desde un punto de vista predominantemente masculino.

A nivel universitario, en asignaturas como Estudios de Género, Historia de la Antigüedad o Filosofía, estos enfoques

pueden profundizarse más. Los estudiantes pueden utilizar ejemplos específicos de las tablillas para ilustrar y analizar estos temas de manera más avanzada. Los debates y las discusiones en el aula pueden ser herramientas útiles para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia de género entre los alumnos.

– Realizar investigaciones y proyectos de investigación. En niveles de Secundaria o Bachillerato, se puede animar a los alumnos a llevar a cabo investigaciones accesibles para su nivel de desarrollo sobre mujeres griegas destacadas en diferentes campos, utilizando las tablillas como punto de partida. Por ejemplo, podrían investigar sobre mujeres que fueran propietarias de tierras o desempeñaran un papel relevante en la economía micénica. A nivel universitario, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar investigaciones avanzadas sobre la vida de las mujeres en la sociedad micénica mediante el análisis de las tablillas y otras fuentes históricas o arqueológicas, identificando patrones y tendencias en los datos de las tablillas. De esta manera, contribuyen al conocimiento académico y participan activamente en la construcción de una historia más inclusiva. Estas actividades brindan a los estudiantes la oportunidad de descubrir y compartir historias que han sido silenciadas y los empoderan para ser agentes activos en la construcción de una historia más inclusiva.

– Utilizar recursos educativos inclusivos, adaptándose al nivel de estudios (Educación Primaria, Educación Secundaria, estudios universitarios...). Es esencial seleccionar y utilizar materiales educativos, libros de texto y recursos en línea que presenten de manera equitativa las contribuciones de las mujeres griegas. Se deben evitar estereotipos de género y asegurarse de que haya una representación equilibrada de la diversidad de experiencias y logros de la mujer en la antigua Grecia. Esto podría incluir la presentación de biografías de mujeres destacadas y la incorporación de artefactos visuales, como imágenes de las tablillas y objetos relacionados.

– Promover la colaboración y el diálogo inclusivo. Para crear un entorno educativo inclusivo se pueden establecer espacios de discusión en el aula donde los estudiantes puedan compartir sus perspectivas, experiencias e ideas. En niveles de Secundaria o Bachillerato, los docentes pueden facilitar debates estructurados sobre

temas relacionados con la mujer en la antigua Grecia, alentando a los estudiantes a compartir sus perspectivas y experiencias. También es viable en la Educación Primaria adaptándose siempre al nivel de desarrollo de los estudiantes. A nivel universitario, en asignaturas como Estudios de Género, Historia de la Antigüedad o Filosofía, estos debates pueden llevarse a cabo de manera más avanzada. Aquí los alumnos pueden analizar críticamente el rol de la mujer en la sociedad micénica, analizando su papel en la esfera económica o religiosa. Al fomentar la participación activa de todos los alumnos en las discusiones y actividades, se promueve la igualdad de género y se crea un ambiente propicio para valorar y apreciar las contribuciones de todas las personas.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de los siglos, se ha perpetuado una narrativa sesgada que ha excluido y minimizado las voces y contribuciones de las mujeres, generando una brecha en nuestra comprensión completa del pasado. No obstante, al abordarlo desde una perspectiva de género, las tablillas micénicas han demostrado ser una importante fuente de información sobre la vida de las mujeres, destacando los importantes roles sociales, económicos y religiosos que desempeñaron en la sociedad micénica.

Esta perspectiva innovadora enriquece nuestra comprensión del pasado al llenar vacíos históricos y promover una narrativa histórica más inclusiva y pertinente para el presente. En este sentido, la inclusión de las voces femeninas en los planes de estudio no solo es un acto de justicia histórica, sino también un impulso necesario hacia la equidad de género en la sociedad actual. Al conocer y apreciar las contribuciones de las mujeres griegas en la Antigüedad, se promueve una imagen más equilibrada y enriquecedora de la sociedad, desafiando los estereotipos de género arraigados y fomentando la igualdad de oportunidades para todas las personas.

En definitiva, esta propuesta no solo arroja luz sobre una parte menos conocida de la historia antigua, sino que también ofrece un enfoque innovador que tiene el potencial de cambiar la forma en que comprendemos y enseñamos la historia, al mismo tiempo que promueve activamente la igualdad de género en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENDALL, Lisa Maria (2007). *Economics of Religion in the Mycenaean World. Resources Dedicated to Religion in the Mycenaean Palace Economy*. Oxford: Oxford University School of Archaeology.
- BRAUN, Graham (2020). "Women in Mycenaean Greece: The Linear B Textual Evidence". *The Ascendant Historian*, 7(1), pp. 6-19.
- CARLIER, Pierre (1983). "La femme dans la société mycénienne d'après les archives en Linéaire B". En E. Levy (ed.), *La femme dans les sociétés antiques* (pp. 9-32). Strasbourg: Université des sciences humaines de Strasbourg.
- CARLIER, Pierre (2016). "La società micenea". En M. Del Freo y M. Perna (eds.), *Manuale di epigrafia micenea. Introduzione allo studio dei testi in lineare B* (pp. 657-676). Limena: Libreria Universitaria It Edizioni.
- CHADWICK, John (1977). *El mundo micénico*. Madrid: Editorial Alianza.
- DEL FREO, Maurizio y PERNA, Massimo (2016). *Manuale di epigrafia micenea: introduzione allo studio dei testi in lineare B*. Padova: Libreria Uiversitaria It Edizioni.
- DUHOUX, Yves y DAVIES, Anna Morpurgo (2007). *A Companion to Linear B: Mycenaean Greek Texts and their World*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- GALATY, Michael L. y PARKINSON, William A. (2007). *Rethinking Mycenaean Palaces. New Interpretations of an Old Idea. Revised and Expanded Second Edition*. Los Angeles: Cotsen Institute of Archaeology.
- KILLEN, John T. (2015). *Economy and Administration in Mycenaean Greece. Collected Papers on Linear B, edited by M. Del Freo, 3 vols*. Roma: CNR Edizioni.
- MARAZZI, Massimiliano (1994). *La Società Micenea*. Roma: Bagatto Libri.
- MELENA, José Luis (2001). *Textos griegos micénicos comentados*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Legebiltzarra/Parlamento Vasco.
- NAKASSIS, Dimitri (2013). *Individuals and Society in Mycenaean Pylos*. Leiden/Boston: Brill.

- OLSEN, Barbara A. (1998). "Women, children and the family in the Late Aegean Bronze Age: differences in Minoan and Mycenaean constructions of gender". *World archaeology*, 29(3), pp. 380-392.
- OLSEN, Barbara A. (2014). *Women in Mycenaean Greece: The Linear B Tablets from Pylos and Knossos*. London/New York: Taylor & Francis.
- PIQUERO, Juan (2020). *La civilización micénica*. Madrid: Síntesis.
- RUIPÉREZ, Martín S. y MELENA, José Luis (2005). *Los griegos micénicos*. Madrid: Alba Libros.
- VENTRIS, Michael y CHADWICK, John (1973). *Documents in Mycenaean Greek*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VITTIGLIO, Nicola Antonello (2017). *Il lessico miceneo riferito ai cereali*. Florence: Firenze University Press.
- ZURBACH, Julien (2017). *Les hommes, la terre et la dette en Grèce c. 1400 – c. 500 a. C.* Bordeaux: Ausonius.

LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO: REVISIÓN DE UNA
EXPERIENCIA PARA ACERCAR LA
PRODUCCIÓN DE CHRISTINE DE PIZAN A LAS
NUEVAS GENERACIONES

GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION:
REVISION ABOUT AN EXPERIENCE TO
APPROACH CHRISTINE DE PIZAN'S WORK TO
THE NEW GENERATIONS

Natalia GARCÍA MUÑOZ
Universidad de Sevilla

Resumen

La autora de la Baja Edad Media Christine de Pizan nos ofrece una producción literaria con mensajes sumamente modernos como su denuncia sobre las injusticias cometidas contra las mujeres en esta época. A pesar de ello, sus textos son olvidados frecuentemente durante la enseñanza de la literatura medieval, lo que nos lleva crear una unidad didáctica sobre dicha autora, cuya técnica central será la gamificación para aumentar la motivación y el interés de los estudiantes de literatura medieval.

Palabras clave: gamificación, literatura medieval, feminismo, Christine de Pizan, técnicas lúdicas.

Abstract

Christine de Pizan, author from the late Middle Ages, provides us with a literary production characterised by modern messages as her denounce about injustices experienced by women from this time. However, Pizan's texts are frequently forgotten in literature classes which constitutes the main reason of our teaching unit that takes the gamification as the main technique in order to increase the literature students' motivation and interest.

Keywords: gamification, Middle Ages literature, feminism, Christine de Pizan, playful techniques.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en el ámbito de la enseñanza de la literatura ocupa actualmente un sitio en el corazón de las investigaciones en la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Sin embargo, el número de proposiciones innovadoras en la universidad sigue siendo reducido. Más aún si se trata de proyectos dedicados específicamente a dar visibilidad a autoras olvidadas durante años. Es por ello que hemos decidido crear una unidad didáctica para explicar la obra *El libro de la ciudad de las damas* y el valor de su creadora, Christine de Pizan, autora medieval preocupada por las injusticias hacia las mujeres, con el fin de difundir su interés en el medio universitario.

Para dar a conocer el proyecto, expondremos en una primera parte los contenidos que queremos explicar a los alumnos con nuestra unidad didáctica: ¿Quién es Christine de Pizan? ¿Cuál es su papel en el feminismo? ¿Por qué es relevante su obra *La ciudad de las damas*? Una vez resueltas estas cuestiones pasaremos a la descripción de la unidad didáctica explicando sus partes y las actividades que la conforman. Por último, analizaremos las opiniones tanto de los alumnos que han participado en este proyecto, como de algunos docentes de literatura medieval de cara a la introducción de técnicas lúdicas en clase.

2. ¿POR QUÉ ESTUDIAR A PIZAN EN EL SIGLO XXI?

Christine de Pizan es una escritora de la Baja Edad Media nacida en Venecia en 1364. Tal y como explica Marie-José Lemarchand en su Introducción de la obra *La ciudad de las damas*, la autora se traslada siendo una niña a la corte del rey Charles V donde su padre, Tommaso da Pizzano, trabaja como médico de dicho monarca (2000: 11-12). Esta situación es la que permite a Pizan disfrutar de una formación intelectual inmensa para la época, todo un privilegio para una mujer del siglo XIV. Aún muy joven, Christine de Pizan se casa con Estienne du Castel quien muere por culpa de la peste poco tiempo después de la muerte del padre de la propia Pizan. A estos hechos sumamos también la muerte del rey Charles V. La autora se ve así desprovista de las que habían sido sus figuras masculinas de referencia hasta ahora. Es así como Pizan decide asumir

responsabilidades consideradas masculinas para llevar una vida lo más digna posible para sus hijos y para ella. De hecho, Caroline Jeanne defiende en su artículo que es en este momento cuando las fronteras entre las actividades asociadas al género masculino y al femenino comienzan a ser muy vagas para Pizan, lo cual se refleja en su obra *La Mutation de Fortune* (2007: 200).

3.2. EL ROL DE PIZAN COMO PRECURSORA DEL FEMINISMO

De ahí que nuestra escritora se atreviese a participar en la Querella de las mujeres. Diversos autores y autoras medievales, entre los cuales figura Christine de Pizan, formaron parte de este movimiento como defensores de la causa de las mujeres mucho antes del nacimiento y de la consolidación del actual movimiento feminista. En el seno de dicho debate, Christine de Pizan publica en 1405 su obra *El libro de la ciudad de las damas*, donde ella misma aparece como personaje a pesar de no tratarse de un relato autobiográfico. En la historia, tres divinidades enviadas por Dios: Razón, Derechura y Justicia confían a Pizan la construcción de una ciudad exclusiva para mujeres. Las habitantes serán todas mujeres honorables gobernadas por la más respetable de todas, la Virgen María. Sin embargo, la subversión de la obra de Pizan no viene solo dada por la trama en sí, que se nutre únicamente de personajes femeninos, sino, de igual forma, por elementos tradicionales de la literatura medieval como el componente religioso que la escritora incorporará a modo de herramientas para justificar su queja ante las injusticias contra las mujeres a lo largo de toda la historia.

Es por ello que no podemos catalogar a Pizan como participante del feminismo, sino, más bien, como precursora del mismo. Por ejemplo, en *La ciudad de las damas* podemos observar que Christine de Pizan denuncia de las infracciones cometidas por la sociedad de la Baja Edad Media como privar a las mujeres de ser educadas (1405: 217) permitiéndonos así pensar que participa en lo que podríamos denominar un *proto-feminismo* (Lara Martínez, 2011).

3.3. LA RELEVANCIA DE *LA CIUDAD DE LAS DAMAS* (1405)

Como ya hemos anticipado, esta obra de Pizan cuenta con elementos subversivos respecto a la literatura de la época pues se

acercan al feminismo actual. Para conocerlos, proponemos estudiar en primer lugar la apropiación del estudio por parte de Pizan, seguidamente, la utilización del componente religioso para la defensa de las mujeres, y, en último lugar, realizaremos un recorrido sobre las principales denuncias de Pizan, justificando así la importancia de conocer y estudiar una obra como esta en el siglo XXI.

2.2.1. LA APROPIACIÓN DEL ESTUDIO

En primer lugar, ya desde el principio del relato podemos percatarnos tal y como expresan Nieves Ibeas Vuelta y M.^a Ángeles Millán de uno de los aspectos que más llama nuestra atención: “la utilización de la primera persona en la organización narrativa del relato” (1998: 71). Esta predispone al lector a seguir el curso de la obra desde la perspectiva de Pizan, o sea, de una mujer, que se sitúa ya desde el principio de la obra en un espacio hasta ahora masculino: un estudio o despacho actual, lugar de formación y de creación intelectual. De esta forma, leer el texto a través de la visión de la autora nos permite ser partícipe de sus preocupaciones consiguiendo que comprendamos mejor sus reivindicaciones. Aparte de esta primera observación, podemos resaltar el hecho de que Pizan haya escogido el estudio como lugar para presentarse y empezar su obra, puesto que normalmente este espacio estaba reservado a los hombres. Una de las posibles interpretaciones para esta elección sería la voluntad de legitimación de la escritora, no solo como autora de la obra, sino también como erudita de su época. Finalmente, la autora consigue así dar privilegio y validez a sí misma, pero, sobre todo, a las reflexiones que incluye en su obra.

2.2.2. EL COMPONENTE RELIGIOSO

En segundo lugar, observamos en el texto de Pizan una clara jerarquía presidida por Dios y la Virgen. Por una parte, durante la construcción de la ciudad vemos como cada una de las damas enviadas por Dios: Razón, Derechura y Justicia piden a Pizan construir una ciudad de forma progresiva y ordenada desde los cimientos, parte más terrenal y alejada del mundo divino, hasta llegar a torres que alcancen los cielos, parte más próxima al mundo celestial y, por tanto, a Dios. En esta primera escena

encontramos además como explica Le Brun-Gouanvic: “un parallélisme entre la scène biblique de l’Annonciation et l’arrivée des trois déesses chez Pizan” (2001: 61) porque en ambos casos Dios encomienda a una joven la ejecución de una tarea excepcional: a María, ser madre de Jesús mediante el ángel Gabriel, y a Pizan, ser creadora de una ciudad exclusiva para mujeres mediante las tres divinidades.

Por otro lado, en la descripción de los personajes vemos que se nombran primero reinas y personajes de la historia real, luego personajes mitológicos como las Sibilas, seres intermediarios entre lo terrestre y lo divino, y finalmente se presentan todas las santas entre las que se destaca la reina: la Virgen María. Esta construcción jerárquica nos habla del respeto y de la fe que mantiene Christine de Pizan en el buen funcionamiento de una ciudad regida por la religión a pesar de las decepciones constantes de la sociedad en la que vive. Por lo tanto, no se trata de una crítica contra la religión porque Pizan nos muestra el ejemplo de una ciudad ideal donde las mujeres vivirían de forma activa y segura bajo la gracia de Dios, lo cual confirma que para ella la religión no es el problema para conseguir la paridad entre hombres y mujeres.

2.2.3. EL MENSAJE TRAS LA OBRA DE PIZAN

Hasta ahora nos hemos ocupado de resumir la forma en la que Pizan emplea sus herramientas para dar vida a *La ciudad de las damas*, a fin de validar su obra frente a la sociedad medieval. En este último apartado nos centraremos en los mensajes que Christine de Pizan nos trasmite con la escritura de su obra.

El principal mensaje del *Libro de la ciudad de las damas* es el deseo de Pizan de mejorar las condiciones de vida de las mujeres, lo que llamamos *proto-feminismo*. Ballesteros García señala que Pizan se posiciona a favor de la educación de las mujeres porque según esta resolvería la diferencia que pudiese existir entre hombres y mujeres en el plano intelectual debido a que estas últimas no tenían prácticamente acceso a la enseñanza en la Edad Media (2015: 4). Por otra parte, Elena Laurenzi recalca en su artículo “Christine de Pizan: ¿una feminista *ante litteram*?” la actitud de Pizan porque esta sobrepasa los prejuicios como la apariencia física o el rango social, que condiciona fuertemente -

aún hoy en día- el juicio sobre la moral de los individuos, y, gracias a esto, la escritora consigue defender la valía de las mujeres sin distinción alguna (2009: 312). Asimismo, Ibeas Vuelta hace evidente el papel de historiadora que juega Christine de Pizan quien sueña con dar visibilidad a mujeres célebres en la historia con la compilación incluida en la descripción de los habitantes de la ciudad (1996: 131). En definitiva, podemos concluir que Pizan, aun respetando las convenciones medievales de escritura, esconde en su texto una toma de consciencia sobre la situación de la mujer que todavía es tema de reflexión.

Para sintetizar esta primera parte, debemos primero recordar la trascendencia de los acontecimientos de la vida de Pizan, con especial énfasis en las muertes de su marido y de su padre, que la obligan prácticamente a dedicarse profesionalmente a la escritura. En segundo lugar, debemos hacer hincapié en el papel de los debates como el de la Querrela de las mujeres en el que la autora encuentra la ocasión de escribir lo que realmente piensa a propósito de la situación de las mujeres. En tercer lugar, nos resulta admirable la capacidad de redacción de Pizan quien, sin olvidar las convenciones y las temáticas de su época, expone sus preocupaciones las cuales continúan a ser actuales hoy en día. Para terminar, el conjunto de hechos aquí expuestos nos confirma la calidad, y, por consiguiente, el inmenso interés que el estudio de tal producción literaria conlleva para los estudiantes de literatura medieval.

3. NUESTRO PROYECTO

Por lo que respecta a nuestro ámbito, la Didáctica de la Literatura y, más, concretamente, la Literatura Feminista, debemos recalcar el hecho de que los proyectos didácticos innovadores constituyen aún un número muy escaso en el ámbito. Esta es la razón de ser de nuestra unidad didáctica que tiene como objetivos, por una parte, introducir la técnica de la gamificación para iniciar un proceso de renovación en la enseñanza de la literatura en la universidad y, por otra parte, probar la eficacia de esta técnica como recurso capaz de despertar el interés y la motivación de los alumnos.

3.1. CONTEXTO DEL PROYECTO

Tras haber expuesto de forma sucinta en la primera parte los contenidos a enseñar con nuestro proyecto, procederemos a describir la parte práctica. Esta unidad didáctica a la que hemos llamado *Le Moyen Âge, peut-il être actuel ?* pretende mostrar a los estudiantes de literatura medieval francesa el interés de estudiar a Christine de Pizan. Así, para la realización de nuestro proyecto hemos elegido el contexto universitario, ya que es olvidado con frecuencia cuando se trata de proyectos innovadores, a diferencia de las etapas de primaria y secundaria. El proyecto se compone de 6 sesiones de 1:20 h pertenecientes a la materia Historia Literaria Francesa de la Edad Media de 2º curso del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Sevilla. Aunque solo pudimos probar las 2 primeras sesiones propuestas debido a la organización temporal de la asignatura. Ahora bien, como requisitos para comprender las explicaciones y ejecutar los ejercicios de manera satisfactoria los alumnos necesitarán contar con un nivel en lengua francesa igual o superior al B2. El otro requisito es haber leído *La ciudad de las damas*, lectura obligatoria que facilitará además la realización de ciertas actividades dedicadas a la reflexión propia del alumno.

3.2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el contexto de nuestra unidad didáctica, nuestro objetivo principal es desarrollar en los alumnos las capacidades de comprensión e interpretación, especialmente de la obra de Pizan y de su contexto sociohistórico. A este objetivo principal habría que sumarle tanto objetivos generales como objetivos específicos.

Objetivos generales:

- Desarrollar la autonomía: aprender a controlar el tiempo de trabajo individual;
- Aprender a ser responsable del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Aplicar los conocimientos explicados en clase para la resolución de actividades;
- Desarrollar la capacidad de reflexión y espíritu crítico.

Objetivos específicos:

- Saber contextualizar los documentos propuestos;
 - Contrastar diversos documentos, en especial, la obra de Pizan y textos más actuales;
 - Conocer las principales características de la Baja Edad Media en Francia, de la obra *La ciudad de las damas* y de su autora, Christine de Pizan;
 - Analizar y confrontar diferentes posibilidades interpretativas del texto central;
- Argumentar a favor de una interpretación personal para redactar una crítica basada en los conocimientos asimilados y en conclusiones individuales.

3.3. CONTENIDOS

Los contenidos a tratar en nuestra unidad didáctica pueden dividirse principalmente en 3 bloques y 6 sesiones:

-Conocimientos sociohistóricos y culturales: principales características de la Baja Edad Media en Francia en los ámbitos históricos, sociales y culturales con especial atención a las crisis sociopolíticas de la época (sesión 1).

-Conocimientos literarios: conocer a Christine de Pizan y los temas principales de *La ciudad de las damas*, incluyendo resumen de la obra, estudios de los personajes y posibles interpretaciones, así como el estudio de la producción literaria de la autora (sesiones 2, 3).

-Análisis e interpretación de *La ciudad de las damas*: estudio de la forma y del contenido del texto central, su envergadura en la época medieval y posterior repercusión (sesión 4).

Durante la sesión 5 se revisarán todos los contenidos y durante la 6 serán evaluados.

3.4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este proyecto didáctico y poder cumplir con nuestro objetivo de renovar la enseñanza de la literatura medieval, hemos elegido la gamificación como técnica lúdica principal. Sin embargo, creemos que para que el aprendizaje siga siendo significativo debemos combinar la gamificación con otras metodologías como el AICLE u otras aplicaciones puntuales de técnicas más tradicionales como las explicaciones teóricas del

docente. Así pues, debemos aclarar que, a pesar del carácter lúdico del proyecto, el divertimento no será más importante que la evolución del alumno en la asignatura.

Pero ¿qué es la gamificación? La gamificación es una técnica o conjunto de ellas que toman estructuras de los juegos para enseñar y que no se emplearán en un contexto puramente lúdico sino didáctico. Esta, aunque haya ganado popularidad en nuestro siglo, encuentra sus antecedentes en diversos estudios psicológicos sobre relación juego-aprendizaje realizados durante el siglo XX. Los más relevantes son: los de Johan Huizinga quien defiende que el juego causaría una satisfacción adictiva en los individuos (1972: 68). También los de Piaget, que observa cómo el juego permite a los niños emplear esquemas cognitivos existentes para la resolución de problemas y adaptarlos a nuevas situaciones (1961: 129-130). De la misma forma, Vygotski recalca la ventaja del juego de simular acciones para el aprendizaje (2008: 156). No obstante, una de las contribuciones más importantes es la de Mihaly Csíkszentmihalyi, psicólogo húngaro que nos habla sobre el flujo o *flow*, un estado de máxima concentración en el que el individuo pierde la noción del tiempo (1998: 139) y al que se podría llegar en clase mediante la gamificación lo que potenciaría el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, algunos de los objetivos del empleo de la gamificación en el ámbito académico son: aumentar la concentración y la motivación del alumnado, facilitar la comprensión y la adquisición de los contenidos y suscitar el interés por la materia. Asimismo, se pretende que el alumno sea más activo que en otras situaciones de enseñanza de literatura medieval.

En cuanto a los recursos para poner en marcha el proyecto, se utilizarán las nuevas tecnologías como pantallas digitales, ordenadores e incluso dispositivos móviles para acceder a Internet, sobre todo para las actividades, aunque estas puedan realizarse también en papel. Otro aspecto a tener en cuenta sería poder adaptar el mobiliario según la actividad a realizar. Y un último aspecto sería la distribución de los alumnos, que variará en función de la actividad.

Veamos a continuación la descripción de las actividades por sesiones de forma más detallada:

En las 4 primeras sesiones, el profesor deberá explicar con la ayuda de diapositivas los contenidos descritos en 3.3 antes de realizar las actividades. No obstante, algunas sesiones como la primera incluyen actividades de introducción. Dicho esto, para la primera sesión hemos elegido como actividad nº1 un *Kahoot* porque los alumnos suelen conocer la dinámica de este juego. Este incluye componentes propios de la gamificación siendo los más representativos las preguntas a elección múltiple, el sistema de ranking y el sistema de puntos. En esta actividad encontraremos preguntas generales para introducir a los alumnos en la unidad. La segunda actividad gamificada incluye también preguntas a elección múltiple, pero, sobre todo, preguntas de respuesta libre a completar por los alumnos según los conocimientos vistos en clase. Para la tercera actividad hemos creado una ruleta a partir de los contenidos vistos en la sesión con la que jugarán los alumnos y elegirán la respuesta correcta en grupo hasta completarla. La cuarta y última actividad de esta sesión no es una actividad de gamificación propiamente dicha, sino un juego de roles para practicar la producción oral en el que encarnarán a un habitante de la Edad Media y usarán los conocimientos estudiados durante la sesión para interpretar al personaje creado.

En la segunda sesión, encontramos una primera actividad simulando el juego *¿Quién es quién?* donde los alumnos deberán adivinar si la frase pertenece a Pizan o a una autora feminista moderna. En la segunda actividad, tendrán que completar un crucigrama utilizando palabras claves vistas durante la explicación sobre la figura de Pizan. La tercera actividad será una producción escrita no gamificada en la que los alumnos deberán reflexionar acerca de la imagen de la mujer en la Edad Media y relacionarlo con lo aprendido sobre Pizan. Para la cuarta actividad, los alumnos realizarán un trabajo cooperativo de creación libre a partir del enlace proporcionado para completar la información estudiada en clase sobre la autora Christine de Pizan.

En la tercera sesión, los alumnos resolverán primero una sopa de letras con las palabras claves de la explicación sobre la construcción de la ciudad. Para la segunda actividad, tendrán que ordenar fragmentos de *La ciudad de las damas*, lo cual posibilitará al profesor comprobar que los alumnos han leído la

obra y que han seguido las explicaciones. La tercera actividad será un juego de producción oral en grupo muy parecido al *teléfono descompuesto*. Cada grupo deberá establecer el orden de los turnos de palabra. El primer estudiante empezará a crear de forma libre una *ciudad* siguiendo el modelo de Pizan y deberán continuar la historia de forma sucesiva. Este ejercicio ayudará a los estudiantes a comprender la forma del relato de Pizan a la vez que estimula su creatividad y se practica la producción oral.

En la cuarta sesión, los alumnos realizarán como primera tarea la resolución de un enigma sobre la lectura principal, *La Ciudad de las Damas*. En la segunda actividad, construirán de forma colectiva un foro en el que presentarán sus posibles interpretaciones de la obra de Pizan. Y, en la tercera actividad, realizarán una producción oral en la que tendrán que defender el tema: *Une société médiévale très actuelle ou une actualité très médiévale?* con ayuda de los contenidos vistos en clase.

La quinta sesión se dedicará a la revisión. La primera actividad es un Trivial que incluye preguntas de todos los contenidos estudiados durante la unidad. La segunda, una comprensión escrita del artículo “Promenade en Féminie: Christine de Pizan, un imaginaire au féminin” de Thérèse Moreau con preguntas a responder posteriormente en forma de producción escrita como práctica para la sesión final de evaluación. Para terminar esta sesión, se propone un debate en el que los alumnos tendrán la posibilidad de expresar sus propias reflexiones sobre las lecturas de la actividad anterior.

En la última sesión se llevará a cabo la evaluación. Los alumnos deberán realizar una última producción escrita en la que reflexionarán sobre las posibilidades interpretativas de *La ciudad de las damas*. Será obligatorio incluir elementos de orden sociohistórico, de la vida de Pizan y de la propia obra explicados anteriormente en clase siguiendo el enunciado de la actividad.

4. REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA

En lo que concierne a nuestra materia, la literatura medieval francesa, hemos conocido por medio de cuestionarios los problemas que suelen enfrentar los estudiantes. Los alumnos de esta materia no suelen sentirse muy interesados principalmente

por dos razones: la primera es la cuestión de la lengua extranjera que impide a los alumnos apreciar al máximo la asignatura. La segunda, el carácter puramente teórico que suelen poseer la literatura. De esta forma, los alumnos se encuentran ante una gran cantidad de teoría que no es completamente accesible por culpa del idioma.

Ahora bien, apoyándonos sobre los resultados de los cuestionarios, podemos afirmar que tras las sesiones de gamificación los alumnos entrevistados consideraron que su motivación y su interés aumentó notablemente gracias al empleo de juegos durante las clases y también gracias a la temática de la unidad. Además, percibieron un aprendizaje más dinámico que facilitó la adquisición de los contenidos. De igual forma, todos los alumnos piensan que sería conveniente introducir nuevas técnicas como la gamificación en el medio universitario con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje. Una última opinión de los estudiantes que nos llama la atención es que un gran número de ellos piensa que las nuevas técnicas lúdicas sirven de ayuda a la hora de retener los contenidos que se explican en clase, o sea, estas técnicas funcionarían como una herramienta para reforzar el aprendizaje y asentar una base sobre la que trabajar posteriormente. En resumidas cuentas, los alumnos creen que se deberían introducir nuevas técnicas de enseñanza junto a las TIC porque se trataría de un medio bastante eficaz para enriquecer su aprendizaje.

En cuanto a la opinión de los profesores, en primer lugar, debemos decir que estos sostienen de forma general que la introducción de técnicas nuevas es necesaria para llevar al alumno al centro del proceso de aprendizaje. En consecuencia, la innovación resulta casi obligatoria según ellos porque se capta más fácilmente la atención de los alumnos de hoy en día. En relación con lo anterior, los docentes han encontrado varias dificultades a la hora de enseñar literatura medieval francesa: primero, la brecha temporal entre los hechos histórico-literarios a enseñar y los hechos históricos actuales. Consecuentemente, sería primordial enseñar a los estudiantes que en textos tan antiguos como los medievales también se puede encontrar temas de interés actuales, como la visión de Pizan sobre la mujer. La gamificación en este caso podría ayudar a acercar los temas aparentemente más

alejados de los alumnos. La segunda dificultad que se impone es la cuestión del tiempo puesto que gamificar requiere una cantidad de tiempo considerable de preparación y de ejecución, por lo que el empleo de la gamificación sería puntual, para facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos más complicados. De hecho, la gamificación implica una simplificación de los contenidos que podría asustar a los profesores a simple vista. En cambio, estos contenidos simplificados no deberían ser el todo aprendido por los alumnos sino, más bien, una base sobre la que sumar progresivamente nuevos conocimientos y establecer relaciones entre ellos para ayudar a los estudiantes. En definitiva, observamos de forma global una actitud positiva de los profesores hacia la gamificación puntual a pesar de que gamificar continúe siendo un reto para los docentes de literatura que deben ya hacer frente a otros obstáculos como el tiempo, la falta de interés o la elección de los contenidos.

5. CONCLUSIONES

Finalmente, gracias a nuestro proyecto hemos podido recordar la importancia para la literatura feminista del rol de Christine de Pizan, quien debido a su turbulenta vida es obligada a vivir de su pluma lo que la lleva a tomar un papel muy activo durante la Querrela de las mujeres para la defensa no solo de su escritura, siendo mujer, sino la defensa de todas las mujeres. Para nuestro proyecto didáctico, elegimos como lectura central la obra *La ciudad de las damas* con el fin de darla a conocer y estudiarla para analizar cómo Pizan logra aprovechar los recursos de su época en su propio beneficio, lo cual nos parece sumamente innovador. Por consiguiente, tras elegir dicha obra y a su autora, hemos propuesto una unidad didáctica para enseñar en la universidad cuyas sesiones se componen de actividades diversas siendo la gamificación y la participación activa las principales técnicas del proyecto. A modo de cierre, debemos hacer hincapié en la valoración positiva por parte de los alumnos que, gracias a los cuestionarios, sabemos que percibieron una mejora en su aprendizaje y también, en la actitud positiva de los docentes de literatura medieval que ven en la gamificación una técnica para enriquecer sus clases y facilitar su trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTEROS GARCÍA, María Dolores (2015). “De Christine de Pisan (1364-1430) y la «Querelle des femmes» a Louise Labé (1524-1566) y su «Epístola dedicatoria» por una genealogía del feminismo en el renacimiento francés”. *Álave*, (12), pp. 2-17.
- CSÍKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DE PIZAN, Christine (1405) [2021]. *La Cité des Dames*. Paris: Librairie Générale française.
- HUIZINGA, Johan (1938) [1972]. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- IBEAS VUELTA, Nieves (1996). “El sujeto poético y la autoridad de la voz femenina en Christine de Pizan”. En J. Martínez Cuadrado, C. Palacios Bernal y A. Saura Sánchez (eds.), *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 130-136.
- IBEAS VUELTA, Nieves y MILLÁN MUÑO, M.^a Ángeles (1998). “¿Por qué Naturaleza habría de avergonzarse? A propósito de la cité des dames de Christine de Pizan”. En À. Carabí y M. Segarra (eds.), *Belleza escrita en femenino* (pp. 69-77). Barcelona: Centre Dona i Literatura. Universitat de Barcelona.
- JEANNE, Caroline (2007). “JE SUIS VESVE, SEULETE ET NOIR VESTUE «Constructions et stratégies identitaires des veuves parisiennes à la fin du Moyen Âge»”. *Hypothèses*, (10), pp. 191-201.
- LAURENZI, Elena (2009). “Christine de Pizan ¿una feminista ante literam?”. *Lectora*, (15), pp. 301-314.
- LE BRUN-GOUANVIC, Claire (2001). “Christine de Pizan et l’édification de la cité éternelle”. *Études françaises*, (37), pp. 51-65.
- LEMARCHAND, Marie-José (2000). “Introducción”. En M.J. Lemarchand (ed.), *La Ciudad de las Damas* (pp. 11-57). Madrid: Ediciones Siruela.
- MARTÍNEZ, Lara (2011). “La emancipación de la mujer en la obra de Christine de Pisan”. *Astrolabio*, (11), pp. 239-245.
- PIAGET, Jean (1959) [1961]. *La formación del símbolo en el niño*:

imitación, juego y sueños. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

VYGOTSKI, Lev S. (1978) [2008]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica S. L.

TEXTOS ESCRITOS POR MUJERES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

TEXTS WRITTEN BY WOMEN FOR THE STUDY OF CONTEMPORARY HISTORY

Diana CABELLO MURO
UNED

Resumen

Tradicionalmente se han utilizado textos escritos por hombres para ilustrar la historia del mundo, que a su vez, ha sido escrita por hombres. Este artículo trata de hacer algunas aportaciones de textos escritos por mujeres, algunas más conocidas que otras, para completar la visión de la historia del mundo contemporáneo, materia que se estudia en 4º de la ESO y en 1º de bachillerato, atendiendo a los diferentes currículos académicos, tanto nacional como autonómicos.

Palabras clave: historia, escritoras, didáctica, textos históricos.

Abstract

Traditionally, texts written by men have been used to illustrate the history of the world, which has also been written by men. This article tries to make some contributions of texts written by women, some better known than others, to complete the vision of contemporary world history, a subject that is studied in 4th of ESO and first year of high school, taking into account the different academic curricula, both national and regional.

Keywords: history, women writers, didactics, historical texts

1. NECESIDAD DE LA INCLUSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR MUJERES

El estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo obedece a la necesidad de comprender los cambios y transformaciones que han tenido lugar en épocas recientes y que son esenciales para entender nuestra situación actual. La formación de una conciencia

ciudadana plenamente comprometida con nuestros derechos, obligaciones, éxitos y fracasos como individuos y colectividades, no puede ser abordada sin el conocimiento de nuestros antepasados, de sus ideales, vidas, necesidades, conflictos, formas de abordarlos y superarlos, incluyendo los numerosos acontecimientos con las mujeres como protagonistas que se pueden y deben incluir en el discurso histórico, rasgo principal de lo que es el currículo académico derivado de uno de los pilares de la actual ley educativa LOMLOE.

Pero no hay más que echarle un ojo a los libros de texto para comprobar que, a pesar de que la mujer ha sido y es el 50% de la población, no aparece más que en contadísimas ocasiones en dichos libros, concretamente, los referentes femeninos en la historia representan el 7,5% del total de los referentes científicos, filosóficos, históricos o culturales que aparecen en los libros escolares (López-Navajas, 2014: 293). Cifras que, aunque en la actualidad van en aumento, siguen siendo escasísimas y siguen relegando a las mujeres a un segundo plano o a la última página de la unidad didáctica de turno en los libros de texto. Tanto es así que la Comisión de Igualdad del Congreso de los Diputados aprobó, en septiembre de 2017, una iniciativa para aumentar la presencia de mujeres en los libros de texto y reconocer así su papel en la Historia, iniciativa que se ha visto reforzada con la aprobación de la actual LOMLOE.

Las historiadoras, filólogas, etc., trabajamos incansablemente para rescatar toda clase de fuentes que aporten luz a la historia de las mujeres, como los textos que ellas mismas escribieron, aquí la historia y la filología se dan la mano, para que puedan estudiarse no solo a nivel universitario sino a nivel de secundaria, eslabón clave en la cadena educativa que asienta los cimientos de una educación para la igualdad, rompiendo estereotipos y visibilizando el aporte de las mujeres a lo largo de la historia.

Una forma de hacerlo es la inclusión directa de la historia de las mujeres en el discurso histórico en el aula por parte del personal docente, que ya es bastante asequible porque, afortunadamente, ya hay muchísimas publicaciones al respecto. De la misma forma que analizar las imágenes y fotografías que se incluyen en los libros de texto, es una buena manera de trabajar la igualdad con la materia de historia.

Y otra es a través de sus escritos, sus publicaciones, sus propias autobiografías, etc., no solo porque las mujeres fueron parte activa de la historia, sino porque también tuvieron su propia visión de los hechos históricos de los que fueron testigos.

De tal manera, la inclusión de textos escritos por mujeres como fuente para el estudio de la historia, en general, y contemporánea, en particular, es importante por varias y fundamentales razones:

La ya mencionada diversidad de perspectivas, pues los relatos históricos tradicionales a menudo han estado dominados por voces masculinas y han excluido las experiencias y perspectivas de las mujeres, por lo que se enriquece la diversidad de puntos de vista y permite comprender mejor la complejidad de los eventos históricos. También permite la revisión de la Historia pues la historia contemporánea ha tendido a centrarse en eventos y figuras masculinas, lo que lleva a una representación desequilibrada de la realidad. Así se ayuda a corregir esta omisión y a reevaluar eventos históricos desde una perspectiva más equilibrada.

Ayudan a desafiar los estereotipos y roles de género tradicionales al mostrar la variedad de roles y contribuciones que las mujeres han desempeñado en diferentes contextos históricos. También permite explorar temas como la vida doméstica, la maternidad, el trabajo, la educación y la participación política desde una perspectiva más completa, ya que las experiencias de las mujeres a menudo han sido minimizadas o ignoradas en la narrativa histórica. De la misma manera que con sus textos se pueden comprender mejor las luchas y logros femeninos, pues documentan sus luchas por la igualdad, la justicia y la consecución de derechos. Estas fuentes ofrecen una visión detallada de los desafíos que enfrentaron y los logros que alcanzaron, lo que es esencial para comprender la evolución de la sociedad contemporánea.

Y por último, ofrecen conexiones interdisciplinarias ya que pueden abordar una variedad de temas, como la política, la cultura, la economía, la sociedad, etc. Esto permite una comprensión más completa y holística de los eventos históricos al tener en consideración múltiples dimensiones. Así como sus contribuciones a la cultura y al arte: Muchas mujeres han sido activas en el ámbito cultural y artístico, y sus escritos ofrecen una

visión única de las expresiones creativas y la evolución cultural de una época, sin contar con las adversidades que vivieron, pues muchas hicieron mención a esto.

Por todo esto, la inclusión de textos escritos por mujeres en el estudio de la historia es esencial para lograr una representación más precisa, completa y equitativa de la experiencia humana. Permite una visión más rica y matizada de los eventos y tendencias históricas al considerar las voces y perspectivas de la mitad de la población que a menudo ha sido marginada en la narrativa histórica tradicional. Pero no solo de mujeres contemporáneas a los hechos históricos per se, si no también textos de historiadoras, incluir el material de historiadoras, tanto en clase como sobre todo en libros de texto, ayuda a reducir esa brecha de visibilidad y aporte de las mujeres.

2. TEXTOS ESCRITOS POR MUJERES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

2.1. PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

La historia contemporánea es la que estudia todo lo sucedido con la humanidad desde la Revolución Francesa hasta hoy. Gracias al trabajo incansable de las historiadoras feministas y de la divulgación de sus trabajos, cada vez conocemos más y mejor el pasado desde una perspectiva más global, pues la historia de las mujeres ya está muy desarrollada desde que naciera con fuerza en las universidades allá por los años sesenta-setenta.

Por lo que ya hay bibliografía más que abundante para completar la historia y hacer lo que Pierre Vilar o Josep Fontana denominan “historia total”¹. Una historia que en su discurso se incluya a todos y a todas, incorporando, además y en la medida de lo posible, su visión de los acontecimientos. En cuanto a los textos, fuente indispensable para el estudio de la historia, de esa historia total, constituyen una herramienta fantástica para este fin. Pero una vez más, ojeando libros de texto de historia de secundaria, se descubre que, estadísticamente, son muchísimo

¹ Vilar expuso este concepto en la *Primera Conferencia Internacional de Historia Económica*, dentro del Congreso Internacional de Ciencias Históricas de 1960 en Estocolmo, y que después recogerá Josep Fontana.

más números los textos escritos por hombres que por mujeres.

Si las mujeres fueron sujeto activo en el devenir histórico y conocemos de sobra que ha habido escritoras a lo largo de toda la historia, ¿por qué no fomentar el uso tanto historiográfico como pedagógico de sus textos? La historiadora Cristina Segura Graíño siempre ha defendido el uso de la literatura, con metodología específica mediante, como fuente para el estudio de la historia (Segura, 2001: 14), pero las mujeres no solo escribieron literatura, también –al igual que los hombres– escribieron memorias, artículos periodísticos, reflexiones o descripciones sobre las circunstancias y hechos que les tocó vivir, teniendo opiniones políticas que –cuando era posible– vertían en publicaciones.

2.2. LOS TEXTOS

Los principales hechos históricos cronológicamente que, a grandes rasgos, copan la historia contemporánea para después enlazarlos con una breve selección de textos escritos por mujeres destinados a ilustrar de una u otra manera cada hecho histórico, son: La Revolución Francesa, las revoluciones liberales del s. XIX, las revoluciones industriales y los movimientos obreros, la I Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la URSS, el mundo de entreguerras con el Crack del '29 y la Gran Depresión, la Guerra Civil Española, la II Guerra Mundial, la Guerra Fría, la descolonización y la globalización².

Vayamos con la Revolución Francesa:

A grandes rasgos, las ideas de la Ilustración (igualdad y derechos naturales para todo el mundo), la pretensión de la burguesía de participar en política (que tenía poca voz al pertenecer al estamento del tercer estado) y una grave crisis de subsistencia llevaron al pueblo francés a la revolución. Las mujeres rápidamente se subieron al carro revolucionario, primero en apoyo de sus compañeros, pero también guiadas por esa palabra que flotaba en el aire: igualdad. Mujeres de toda clase

² Debido al límite en extensión, los textos ofrecidos no podrán ser muy abundantes, aunque se tratará de nombrar a las escritoras más relevantes, de la misma manera que no se podrá pasar por todos los hechos históricos enumerados.

apoyaban esta igualdad, recordemos a las *Salonières*, mujeres que reunían a la flor y nata de la cultura en los salones de su casa y defendían la educación para ellas también.

Pues bien, algunos textos sugeridos: Además de la *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana* de Olympe de Gouges, aunque pocos libros de texto muestren algún fragmento, tenemos un muy interesante artículo de la filóloga Lucía Criado Torres sobre el papel de la mujer como ciudadana en el siglo XVIII. Como fuentes primarias propongo los siguientes.

Primero, un texto de la traductora y escritora ilustrada española Inés de Joyes (1731-1808), que al traducir la obra *Rasselas, Príncipe de Abisinia* de Samuel Johnson, insertó al final a modo de apéndice, un breve ensayo de autoría propia llamado *Apología de las mujeres*³. Entre otros argumentos, hace una dura crítica a la educación de las mujeres en su propia época, cosa que justificaría la rápida unión de las mujeres a la causa revolucionaria. Aunque este texto sea de una autora española, sigue la estela de autoras francesas como Madame de Lambert que escribieron en la misma línea y que culminaría con Olympe de Gouges o Mary Wollstonecraft.

Veamos el modo con que generalmente se crían las mujeres. Apenas empiezan a pronunciar y andar cuando ya se les habla de hermosura, de garbo, y aun a muchas, por chiste, de cortejo, cuya doctrina suelen algunas entender antes que la fe cristiana. Aprenden a leer y escribir, y esto no todas, pues hay en España padres tan necios, aún de aquellos muy preciados de caballeros, que se resisten a que sepan escribir sus hijas, con el pretexto de que sería facilitarles correspondencias amorosas. ¡Qué desvarío! ¡Como si en caso de que se inclinasen a tales veleidades les pudieran faltar secretarios!

A continuación, un fragmento extraído de las memorias de Elisabeth Vigée Le-Brun, pintora del siglo XVIII francés que retrató numerosas veces a María Antonieta y otras damas de la corte.

³ Obra que puede leerse completa en la web de la Biblioteca Nacional, pues se halla digitalizada.

Desde Louveciennes se oían disparos a lo lejos y recuerdo a la pobre mujer⁴ diciendo: "Si Luis XV estuviera vivo, estoy segura de que esto no estaría sucediendo". Ya había hecho la cabeza y delineado el cuerpo y los brazos, cuando me vi obligada a realizar una expedición a París. Esperaba poder volver a Louveciennes a terminar mi trabajo, pero me enteré de que Berthier y Foulon habían sido asesinados. Yo estaba ahora asustada sin medida, y desde entonces no pensé más que en abandonar Francia.

El terrible año 1789 estaba muy avanzado y toda la gente decente ya estaba presa con terror. Recuerdo perfectamente aquella noche en la que había reunido a unos amigos para un concierto, la mayoría de los que llegaron entraron a la sala con miradas de consternación; Habían estado paseando por Longchamps aquella mañana y el populacho, reunido en la puerta de Etoile, había maldecido de una manera espantosa a quienes pasaban en carruajes. Algunos de esos desgraciados habían subido a los escalones del carruaje, gritando: "¡El año que viene estaréis detrás de vuestros carruajes y nosotros estaremos dentro!"; y un sinfín de otros insultos. [...]

Este texto puede resultar tibio en materia histórica, pero es interesante a nivel pedagógico. Con este texto se puede ahondar en el concepto de clases sociales y su ideología durante la Francia revolucionaria, sobre la dicotomía que supone ser una mujer que, sin ser de la aristocracia, era una privilegiada que gozaba del favor de las clases altas y que pudo realizarse personal y profesionalmente, pero carece de conciencia social y se aferra a su conseguida posición. Por lo que un sencillo texto biográfico puede aportar un importante aprendizaje.

En cuanto al absolutismo monárquico, sistema contra el que se luchó en la revolución, siempre se habla de Luis XIV y sucesores y homólogos europeos, pero existen unas memorias de la reina Catalina II de Rusia, conocida como Catalina, la Grande, que pueden ilustrar este sistema político a la vez que indagar en las circunstancias de una mujer gobernante en el Antiguo Régimen.

Pasando a las revoluciones liberales, aquellas que con los ideales revolucionarios franceses reaccionaron contra la restauración del absolutismo tras el imperio napoleónico, en

⁴ Madame Du Barry, última amante de Luis XV, a la que Elisabeth Vigée Le-Brun estaba retratando.

1820, 1830 y 1848, y que además condujeron al surgimiento del nacionalismo que desembocará en las unificaciones de Italia y Alemania o la independencia de Grecia. En este marco, en 1848 tuvo lugar la *Declaración de Sentimientos de Séneca Falls*. Encabezada por Lucretia Mott, Elisabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony al darse cuenta de la discriminación que sufren las mujeres al sentirla ellas mismas. La *Declaración de Sentimientos* es *per se* un documento muy importante, pero ellas además hicieron otras escritas, como el de tantas otras líderes del movimiento sufragista, que no solo ilustrarán la situación de las mujeres, sino de la situación de la población esclava. De hecho, se les unirá mujeres liberadas como Sojourner Truth, uniendo la lucha antiesclavista a la sufragista, y de la cual es el siguiente fragmento:

Ese hombre de allí dice que las mujeres necesitan ayuda al subirse a los carruajes, para cruzar las zanjas y que deben tener el mejor sitio en todas partes. ¡Pero a mí nadie me ayuda con los carruajes, ni a pasar sobre los charcos, ni me dejan un sitio mejor! ¿Y acaso no soy yo una mujer? ¡Miradme! ¡Mirad mi brazo! He arado, plantado y cosechado, y ningún hombre podía superarme. ¿Y acaso no soy yo una mujer? [...]⁵.

En cuanto a las Revoluciones Industriales, son bien conocidas las obras de Charles Dickens para ilustrar la situación de la población obrera en la era industrial, pero también fueron muchas las mujeres que observaron las condiciones de trabajo de los obreros, de las mujeres y, en especial, de la población infantil, haciendo descripciones muy minuciosas, por las que también conocemos cómo vivía la población obrera. El siguiente fragmento propuesto pertenece a la obra *Life and Adventures of Michael Armstrong, the factory boy* de la escritora inglesa Frances Trollop publicada en 1840:

Al pie de la colina comenzaba una larga hilera doble de viviendas miserables, muy abarrotadas, abarrotadas en exceso por la población que trabajaba en las fábricas cercanas. Se apreciaba un

⁵ Fragmento del discurso de Sojourner Truth pronunciado espontáneamente durante la Convención de Mujeres en Akron, Ohio, en 1857.

aspecto miserable y descuidado en todas ellas [...] Un olor que parecía una mezcla de multitud de olores horribles, todas apestando en uno solo, como si flotara sobre ellas [...] Mi ojo captó las pequeñas figuras de una multitud de niños claramente visibles, incluso con esa tenue luz, por el fuerte contraste que sus prendas oscuras hacían con la nieve. Unos pasos más adelante me llevaron a ver las puertas de la fábrica, y entonces percibí con claridad más de doscientas de estas miserables pequeñas víctimas de la avaricia, todas acurrucadas en el suelo y aparentemente medio enterradas en la miseria que se lanzó contra ellas. Me quedé quieto y los miré. Sabía muy bien qué, y cuán grande, era el terror [de las severas palizas de los capataces de los molinos] que los había llevado allí demasiado pronto, y en el fondo de mi corazón maldije la jactanciosa riqueza manufacturera de Inglaterra, que da poder, sin ley y sin resistencia, para abrumar y aplastar la tierra que pretende fructificar.

Esta clase de novelas de temática industrial, como las de Dickens, fueron muy populares pues mostraban a la población inglesa las injusticias y duras condiciones del trabajo infantil.

En España, a pesar de su retraso, escasez y muy localizada industria, también contamos con relatos femeninos que muestran, no solo la situación de explotación de que era objeto la clase obrera, sino la doble explotación de que eran víctimas las mujeres. Como así lo muestra el siguiente texto, el *Manifiesto de las hiladoras de Barcelona* realizado en 1856.

El artesano, en general, comparte su trabajo con el maestro. Hay entre ellos relaciones de igualdad. Su trabajo, tal vez de más difícil ejecución que el nuestro, tiene el aliciente de la variedad y el atractivo de la aprobación de los demás.

Nuestro trabajo se verifica bajo opuestas contradicciones. Metidos en cuadradas donde impera una severa disciplina, parecemos un rebaño de esclavos sujetos a la vara del señor. Colocados junto a las máquinas, somos servidores de estas. Desde las cinco de la mañana hasta las siete y media de la tarde siempre hacemos lo mismo. Para nosotros, lejos de ser el fabricante nuestro igual, es el ojo vigilante y el espía de nuestras acciones.

En materia de movimientos sociales y obreros y, conforme avanza el siglo XIX, las voces femeninas van aumentando. Una de las más relevantes es Flora Tristán, abanderada del socialismo utópico y feminista, hablará en sus escritos de numerosos temas, políticos, principalmente. He aquí un ejemplo en su obra *Paseos por Londres* al hablar sobre los cartistas.

No hay ninguno de mis lectores que no haya escuchado hablar de los *whigs* y *torys*, de los «reformistas» y de los «conservadores», de los «radicales» y de los «cartistas». Hay una guerra intestina entre todas esas facciones; pero la gran lucha, aquella que está llamada a transformar la organización social, es la lucha entablada, de un lado, entre los propietarios y capitalistas que reúnen todo, riqueza, poder político y en provecho de los cuales el país es gobernado, y, de otro lado, los obreros de las ciudades y de los campos que no tienen nada, ni tierra, ni capitales, ni poderes políticos, quienes pagan sin embargo las dos terceras partes de impuestos, son los reclutas del ejército y de la flota y a los cuales los ricos hambread, según su conveniencia, a fin de hacerles trabajar para un mejor mercado.

En España, también tenemos ejemplos femeninos de lucha obrera. Teresa Claramunt, una obrera textil de Sabadell, fue de las pocas mujeres que logró hacerse oír y conseguir que las obreras fueran a las huelgas. Pues, a propósito de una explosión en una fábrica que cercenó la vida de un gran número de mujeres y niñas de corta edad que se hallaban allí trabajando, escribió esto:

Ya lo ves, mujer proletaria, nuestros hijos no inspiran a nadie ningún sentimiento noble, y nosotras las mujeres no pertenecemos al sexo débil, ya que se considera muy natural que recaiga sobre nosotras el trabajo pesado; no pertenecemos tampoco al sexo bello, porque nuestros cuerpos destrozados no les despierta el sentimiento de justicia... Ya lo sabéis, obreras, en la sociedad actual existen dos castas, dos razas: la de nosotras y nuestros compañeros, y la de esos zánganos con toda su corte. No tendremos pan, ni dicha, ni vida, ni seguridad para nuestros seres queridos y para nosotras, hasta que desaparezca del todo esta maldita raza de parásitos. ¡A trabajar, pues, proletarias, nuestra dignidad y amor lo exige!

Existen otras autoras de relevancia como la anarquista Emma Goldman que no solo escribió sobre feminismo sino también sobre la base ideológica del anarquismo:

El Anarquismo reta al hombre a pensar, a investigar, a analizar cada proposición; pero para no abrumar al lector medio también comenzaré con una definición y luego elaboraré sobre lo último. ANARQUISMO: La filosofía de un nuevo orden social basado en la libertad sin restricción, hecha de la ley del hombre; la teoría que todos los gobiernos descansan sobre la violencia y por lo tanto son equívocos y peligrosos, al igual que innecesarios. El nuevo orden social descansa, por supuesto, en la base materialista de la vida, pero mientras todos los Anarquistas concuerdan en que el mal actual es uno económico; mantienen que la solución a esa maldad puede conseguirse solamente bajo la consideración de cada fase de la vida, individual, al igual que colectiva; la interna, al igual que la fase externa.

Pasando ahora a la Revolución Rusa, tenemos a Rosa Luxemburgo, comunista alemana, y a Aleksandra Kollontai, comunista rusa, que dejó textos sobre el comunismo, la mujer y la lucha de clases. En el siguiente texto habla sobre el comunismo y la familia:

¿Se mantendrá la familia en un estado comunista? ¿Persistirá en la misma forma actual? Son estas cuestiones que atormentan, en los momentos presentes, a la mujer de clase trabajadora y preocupa Igualmente a sus compañeros, los hombres. [...]

Y una de las cosas que mayor perplejidad produce en la mujer en estos momentos es la manera como se ha facilitado el divorcio en Rusia.

De hecho, en virtud del decreto del Comisario del Pueblo del 18 de diciembre de 1917, el divorcio ha dejado de ser un lujo accesible solo a los ricos.

Más abundantes van siendo los textos escritos por mujeres según avanza el siglo XX, teniendo a grandes reporteras de guerra cubriendo las más cruentas guerras de la historia, las dos guerras mundiales, así como la Guerra Civil Española y las derivadas de la Guerra Fría. Cabe mencionar aquí que existe una notable

tradicción femenina en la historia del periodismo, hallándose nombres de mujeres en la “prensa” inglesa desde el s. XVI, en la que narraban las discusiones habidas en el Parlamento.

La escritura siempre ha sido objeto de deseo de las mujeres (igual que de los hombres), por lo que tras la eclosión de la prensa “femenina” y “feminista” del s. XIX, la escritura era un fin deseado por aquellas mujeres inquietas, y el periodismo se perfiló como uno de los grandes caminos.

Nombres como la gallega Sofía Casanova que cubrió la I Guerra Mundial e incluso entrevistó a Trotski, la almeriense Carmen de Burgos, Colombine, cubrió la guerra de Melilla defendiendo la objeción de conciencia y, por ende, el pacifismo.

Margaret Bourke-White que, al cubrir la II Guerra Mundial, pudo ser de las primeras en entrar en un campo de concentración; Elisabeth Lee Miller se fotografió en la bañera de Hitler pisoteando con sus botas llenas de barro aquel prístino suelo, Virginia Cowles que, además de entrevistar a Mussolini, cubrió la Guerra Civil española:

Era la primera vez que iba a pisar un país en guerra. Y, por cierto, mi nombre es Virginia Cowles. Nací en Boston, en una familia acomodada y la única “guerra” que había vivido hasta ese momento fue el salto con doble tirabuzón hacia el abismo que había pegado la Bolsa en 1929 y que marcó el comienzo de la Gran Depresión en los Estados Unidos. A pesar de todo, siempre quise viajar y escribir, pero no tardé mucho en darme cuenta de que, siendo mujer, eso no iba a ser nada fácil. La eterna y rancia canción.

Cuando por fin conseguí trabajar para algún periódico, lo único a lo que pude aspirar fue a escribir artículos desde una perspectiva de mujer. Así que, estaba decidida a cubrir la guerra de España y a dejar de maltratar a mis neuronas con ridiculeces del tipo:

“La señorita Cowles disecciona los maridos que las chicas de alta sociedad pueden elegir”.

Por tanto, allí estaba, a punto de aterrizar en la otra capital de la República.

Visité trincheras en El Escorial, en la sierra de Guadarrama, en Guadalajara. Siempre me llamó la atención el empeño que ponía la República en instruir a sus soldados. Que dejasen de ser

analfabetos fue una obsesión. En uno de los cuarteles de la Casa de Campo vi una habitación llena de hombres hechos y derechos peleándose con una cartilla titulada “Canuto, el soldado bruto”. En la pared, bien visible, había un cartel con un mensaje claro: «Leed. Combatiendo la ignorancia derrotareis al fascismo»

A propósito de mujeres extranjeras en el conflicto español, está Gerda Taro, cuyas fotos son el 50% del trabajo de Robert Capa, seudónimo bajo el que trabajaban ella y su compañero Endre Friedman. Suya es la icónica imagen “Muerte de un miliciano”. Fue la primera fotoperiodista en morir en combate.

Marguerite Higgins fue la primera mujer en ganar un Pulitzer, cubrió la II Guerra Mundial, la de Vietnam y la guerra civil del Congo. Más reciente es la crónica de Nadjeda Vicente sobre el conflicto de Donbás, Ucrania.

Pero no solo las guerras ocupan sus plumas, Toni Morrison y Rosa Parks –entre otras tantas– escribieron sobre los derechos civiles en EEUU. Los discursos de Eva Perón o Margaret Thatcher también son fuentes primarias interesantes.

Quedan muchos nombres y textos fuera de este trabajo que, por otro lado, es una pequeña muestra de que la historia está llena de la visión de las mujeres y que también se puede aprender con textos escritos por mujeres. Ya es hora de incluirlas también.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Bonnie y ZINSSER, Judith (2015). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- CABELLO MURO, Diana (2014). “Olympe de Gouges. Feminista revolucionaria”. *Los mensajes de Clío*. Recuperado de <http://losmensajesdeclioyotrashistorias.blogspot.com/2014/09/olymp-de-gouges.html> [Fecha de consulta: 15/08/2023].
- CRiado TORRES, Lucía (2005). “El papel de la mujer como ciudadana en el siglo XVIII: la educación y lo privado”. *Revista de Filosofía*, (50), Universidad de Granada, recuperado de <https://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/MUJER%20COMO%20CIUDADANA%20EN%20EL%20SIGLO%20XVIII.%20LA%20EDUCACION%20Y%20LO%20PRIVADO.pdf> [Fecha de consulta: 10/09/2023].

- DOMÍNGUEZ ARRANZ, Almudena (2015). *Género y enseñanza de la historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*. Madrid: Ed. Silex.
- DUBY, Georges y PERROT, Michelle (dir.) (2018). *Historia de las mujeres en occidente*. Madrid: Ed. Taurus.
- ETXEBARRÍA ORELLA, Lourdes (dir.) (2022). *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Ed. Santillana.
- GOLDMAN, Emma (2021). *Anarquismo y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- JOYES Y BLAKE, Inés (1798). *Rasselas, Príncipe de Abisinia y Apología de las mujeres*. Madrid: Imprenta de Sancha. Digitalizado por Biblioteca Nacional de España. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000111577&page=1> [Fecha de consulta: 23/08/2023].
- KOLLONTÁI, Aleksandra (2016). *Mujer y lucha de clases*. Barcelona: Ed. El Viejo Topo
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultado”. *Revista de Educación*, (363), pp. 282-308.
- MARRADES, M^a Isabel (1978). “Feminismo, prensa y sociedad en España”. *Revista de Sociología*, (9), pp. 89-134.
- MIYARES, Alicia (1999). “1848. El Manifiesto de Seneca Falls”. *Revista Leviatán*, (75), pp. 135-158.
- MONTESSORI, María (2020). *Por la causa de las mujeres*. Madrid: Ed. Altamarea.
- NELKEN, Margarita (2012). *La condición de la mujer en España*. Madrid: Ed. Librería mujeres Horas y horas.
- PECHARROMÁN DE LA CRUZ, Carolina (2021). “¡Uníos, mujeres parias de la tierra!: Flora Tristán y las feministas por encima de clases sociales (1830-1848)”. *Nuestra Historia*, (11), pp. 185-203.
- SEGURA GRAÍÑO, Cristina (2001). *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las Mujeres*. Madrid: Ed. Narcea.
- TRISTÁN, Flora (2001). “Paseos por Londres”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/paseos-en-londres/html/ff36f3ca-82b1-11df-acc7->

- [002185ce6064_9.html#I_2](#) [Fecha de consulta: 19/07/1982].
- TROLLOP, Frances (2007). *Life and Adventures of Michael Armstrong: The Factory Boy*. Reino Unido: Nonsuch.
- TRUTH, Sojourner (2021). *¿Acaso no soy una mujer?* Argentina: Editorial Galerna.
- VIGEE LE-BRUN, Elisabeth (1907). *The Memoirs of Madame Vigée Lebrun*. Trad. por Lionel Strachey. Recuperado de <https://www.gutenberg.org/files/31934/31934-h/31934-h.htm> [Fecha de consulta: 18/08/2023].
- WOLLSTONECRAFT, Mary (2021). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Barcelona: Ed. Alma.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LEGISLACIÓN Y METODOLOGÍAS

INCLUSIVE EDUCATION: LEGISLATION AND METHODOLOGIES

Antonio Daniel JUAN RUBIO
Universidad de Granada

Resumen

La educación inclusiva es uno de los retos más importantes a los que se enfrentan gobiernos y educadores de todo el mundo. Hasta hace poco, se centraba sobre todo en los niños con necesidades educativas especiales con dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Ahora, se está ampliando para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos. La educación inclusiva se centra en el niño y hace recaer la responsabilidad de la adaptación en el sistema educativo. Junto con otros sectores, trabaja para garantizar que todos los niños reciban apoyo para aprender de forma significativa.

Palabras clave: educación inclusiva, legislación educativa, necesidades educativas, propuestas metodológicas inclusivas

Abstract

Inclusive education is one of the most important challenges facing governments and educators around the world. Until recently, it has focused primarily on children with special educational needs with learning or behavioural difficulties. Now, it is expanding to address the diverse needs of all learners. Inclusive education is child-centred and places the responsibility for adaptation on the education system. Together with other sectors, it works to ensure that all children are supported to learn in meaningful ways.

Keywords: inclusive education, inclusive education legislation, educational needs, inclusive methodological proposals

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque de la escolarización en el que los alumnos con muchos tipos diferentes de discapacidades y necesidades de aprendizaje se educan en clases con alumnos sin discapacidades y con un desarrollo típico (Alemany y Villuendas, 2018). En un sistema inclusivo, los alumnos que necesitan apoyos y servicios adicionales pasan la mayor parte del tiempo con sus compañeros no discapacitados, en lugar de estar en aulas o escuelas separadas.

Según Arnaiz (2021), en la noción de educación inclusiva subyace el reconocimiento de que los alumnos tienen capacidades e intereses diversos y proceden de entornos étnicos y sociales distintos. Por lo tanto, la educación inclusiva puede definirse sencillamente como “una educación que se adapta”. En otras palabras, la educación debe adaptarse a la diversidad de alumnos que encontramos en cada escuela, en cada aula. Dicho de otro modo, una escuela inclusiva es “una escuela para todos” (Azorín, 2017).

Hasta hace poco, la educación inclusiva se centraba sobre todo en los niños con necesidades educativas especiales derivadas de dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Ahora, sin embargo, se está ampliando para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos. Por ejemplo, en una conferencia de la UNESCO se reconoció que “la educación inclusiva es un proceso continuo destinado a ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los alumnos y las comunidades, y eliminando todas las formas de discriminación” (Escudero y Martínez, 2021).

1.1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

No existe una definición universalmente aceptada de la inclusión ni un consenso sobre un conjunto normalizado de procedimientos que deban seguirse para practicarla. Una forma de distinguir la inclusión de otro enfoque no segregacionista denominado “*mainstreaming*” es que en un aula inclusiva se hace mucho hincapié en tratar de satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de todos los alumnos sin sacarlos del aula (Echeita y

Duk, 2018). Por el contrario, cuando se integra a niños con necesidades especiales, suele significar que se espera que todos los alumnos de la clase sigan un plan de estudios estándar independientemente de sus diferencias, o que se saca de la clase a determinados niños durante gran parte del día para que reciban sus clases.

El término “educación inclusiva” se utiliza más a menudo para referirse a la inclusión de personas con deficiencias físicas y mentales, como limitaciones sensoriales o de movilidad, discapacidades intelectuales, dificultades de aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastornos del comportamiento y trastornos del espectro autista (Marchesi, 2019). Algunos educadores y teóricos también utilizan “inclusión” en un sentido más amplio, para referirse a un sistema educativo diseñado para garantizar el acceso de todos los grupos que han sido marginados en la sociedad y en las escuelas. Así, la inclusión se concibe a veces como la estructuración deliberada y consciente de los entornos escolares y de las aulas para que sean accesibles y agradables no sólo a los alumnos con deficiencias, sino también a los que pueden sufrir exclusión o privación de poder debido a su origen étnico, clase social, sexo, cultura, religión, historial de inmigración u otros atributos (Parrilla, 2021).

Los defensores de la inclusión sostienen que es una forma de escolarización que pone en práctica los valores de una sociedad democrática. Aunque existen múltiples teorías de la democracia y numerosas perspectivas sobre cómo lograr la justicia social, se acepta que las sociedades democráticas contemporáneas se basan en la premisa de que todos los seres humanos tienen el mismo valor y deben tener los mismos derechos, incluido el derecho de acceso a la educación. Los defensores de la inclusión hacen hincapié en un imperativo moral democrático adicional, que es la responsabilidad de respetar y responder a la diversidad humana, incluidas las limitaciones o deficiencias de las personas (Ferrandis *et al.*, 2020). Sostienen que, para garantizar un acceso verdaderamente universal a la educación, debe seguirse un principio de equidad. La inclusión se basa en la opinión de que la mejor manera de lograr esa equidad o justicia es diseñar un sistema educativo en el que los entornos físicos y sociales, los planes de estudios, los métodos de enseñanza y los materiales

didácticos reconozcan y apoyen las diversas capacidades y necesidades de los alumnos.

La educación inclusiva busca alcanzar los más altos niveles de presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos en el sistema educativo, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esta idea ha sido respaldada por diferentes normativas internacionales como la Declaración de Salamanca, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, existe cierta controversia en torno al significado del término “inclusión educativa”, ya que el artículo 24 de la CDPD no lo define explícitamente. Esta falta de precisión en su definición ha generado cierto debate sobre el significado de la inclusión educativa, ya que se ha entendido como incompatible con la educación especial, una forma de escolarización que se considera esencial para enseñar a algunos alumnos con un grado moderado o alto de discapacidad (Garzón *et al.*, 2018).

Por tanto, la educación inclusiva genera un debate de fondo que no debe eludirse, sino abordarse con honestidad y en defensa de los intereses de los alumnos y sus familias. Este debate surge de la complejidad del tema y con frecuencia se ve distorsionado por el hecho de que son numerosos los casos en los que se exige a los centros educativos la implantación de prácticas inclusivas sin dotarles de los recursos humanos, materiales y organizativos suficientes para ello. Esta situación hace que, probablemente, la actitud más prudente ante la inclusión sea la de fomentar la implantación de políticas y prácticas inclusivas (Calvo, 2016).

La última ley educativa española aprobada en 2020 ha establecido que en un plazo de diez años se pretende dotar a los centros ordinarios de más y mejores recursos para escolarizar a los alumnos con discapacidad, pero se seguirán financiando los centros de educación especial, ya que no siempre es posible escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. La responsabilidad de poner en práctica estas políticas educativas en el día a día recae en los profesores, que son uno de los principales responsables de dar una respuesta adecuada a la diversidad. Por ello, sus actitudes hacia la inclusión son una piedra angular para materializar la legislación mencionada en

prácticas inclusivas reales. El estudio de las actitudes del profesorado hacia la inclusión nos permite trazar un perfil sobre las concepciones de los docentes y nos permite conocer cómo trabajar para mejorarlas (González-Gil *et al.*, 2018).

1.2. ¿CÓMO IMPLANTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La educación inclusiva es un concepto multidimensional, y su aplicación con éxito requiere tener en cuenta lo que podría denominarse la “Fórmula Mágica” según Ainscow *et al.* (2018). Educación inclusiva = V + P + 5As + S + R + L

V (*Vision*) = Visión. La educación inclusiva requiere el compromiso de los educadores en todos los niveles del sistema.

P (*Placement*) = Colocación. La colocación en aulas adecuadas a la edad en las escuelas de los alumnos es un requisito necesario para la educación inclusiva.

5As= (i) Currículo adaptado (*Adapted curriculum*). La realización de adaptaciones o modificaciones adecuadas en el plan de estudios general es fundamental para la educación inclusiva y constituye el mayor reto para los educadores.

(ii) Evaluación adaptada (*Adapted assessment*). Es esencial que la evaluación sirva a los propósitos educativos promoviendo el aprendizaje y orientando la enseñanza, y no simplemente funcionando como una herramienta para clasificar y seleccionar a los alumnos para su promoción.

(iii) Enseñanza adaptada (*Adapted teaching*). La educación inclusiva desafía a los educadores a desarrollar un amplio repertorio de estrategias de enseñanza basadas en pruebas, es decir, métodos claramente especificados que han demostrado mediante investigaciones de buena calidad ser eficaces para obtener los resultados deseados en los alumnos.

(iv) Aceptación (*Acceptance*). La educación inclusiva depende de que los educadores, los alumnos y sus padres acepten el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a ser educados en aulas de educación general y a recibir recursos equitativos.

(v) Acceso (*Access*). Para que los alumnos con discapacidades físicas sean incluidos, debe facilitarse un acceso adecuado a las aulas, por ejemplo, rampas y

ascensores, aseos adaptados y espacio adecuado para las sillas de ruedas.

S (*Support*) = Apoyo. La educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un equipo de profesionales, además de los profesores habituales. Entre ellos se incluyen ayudantes de profesores, asesores especializados y terapeutas adecuados.

R (*Resources*) = Recursos. Evidentemente, la educación inclusiva requiere niveles adecuados de financiación (pero no más de los que se proporcionarían normalmente en las escuelas especiales).

L (*Leadership*) = Liderazgo. Para reunir todos los elementos anteriores de la "fórmula mágica", se necesita liderazgo a todos los niveles: gobierno, autoridades educativas nacionales y locales, directores y profesores.

2. LEGISLACIÓN

En España, la legislación de ámbito estatal relativa a la educación tiene como eje central la normalización y la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus dificultades, incluidos los alumnos con discapacidad de cualquier tipo (Calvo *et al.*, 2018).

El Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social recoge en su artículo número 16 el derecho a la educación. En este sentido, la educación inclusiva forma parte de la atención integral a las personas con discapacidad, atendiendo a la diversidad de necesidades del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y adaptaciones. Vamos a proceder entonces a analizar las dos últimas leyes educativas aprobadas, la LOMCE y la LOMLOE y cómo estas reflejan la educación inclusiva.

Tras un análisis en profundidad sobre la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) realizado por Verdugo *et al.* (2018), se pueden extraer algunas conclusiones importantes sobre cómo esta ley aborda la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad en general. La LOMCE enfatiza que la educación de los alumnos con NEE se basará en los principios de normalización e inclusión.

La realidad paralela de la educación especial frente a la ordinaria es reconocida por la LOMCE en el artículo número 74. En este sentido, esta ley establece que la escolarización en centros especiales sólo será posible cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en contextos de educación general con los apoyos y medidas previstos en el proceso de atención a la diversidad.

Este protocolo define indicadores que todos los miembros de la comunidad escolar (es decir, directores de los centros, orientadores escolares y familias) deben tener en cuenta para detectar desde etapas tempranas del desarrollo las necesidades del alumnado con diferentes dificultades, de manera que la provisión de apoyos pueda comenzar lo antes posible (García, 2018).

En segundo lugar, debemos incluir la reciente LOMLOE de 29 de diciembre (Ley Orgánica 3/2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas (Susinos, 2021).

Con respecto al currículo, se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad.

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.

3. METODOLOGÍAS INCLUSIVAS

Las metodologías inclusivas, o estrategias inclusivas, en educación son una combinación de estructuras, actividades o tareas que ofrecen buenas oportunidades para que todos los alumnos aprendan (Ainscow *et al.*, 2018). Sin embargo, hay que tener especial cuidado con la idea de equidad porque no admite

la concepción de igualdad entre todos. La idea de equidad sugiere estrategias para lograr la igualdad a través de la observación de las diferencias personales: un aspecto esencial que debe ser considerado en el sistema educativo (Cardona, 2020).

En el ámbito educativo y pedagógico, existe la posibilidad de llevar a cabo estrategias didácticas. Sin embargo, estas estrategias didácticas no pueden olvidar que todos pertenecen a un grupo y, además, a sus diferentes instituciones económicas, políticas, culturales y sociales (Polo *et al.*, 2018). Para ofrecer oportunidades reales a todos los estudiantes por igual es necesario que la flexibilidad esté presente todo el tiempo en la realización de estrategias y prácticas educativas inclusivas. Es fundamental que los docentes, se centren en los aspectos sociales y educativos, ya que se debe tener en cuenta la singularidad de los alumnos (Folco, 2019).

En la actualidad existen muchas estrategias que atienden a las características individuales de los alumnos y logran su inclusión en el sistema educativo. Entre ellas encontramos estrategias didácticas, organizativas, de agrupamiento de alumnos y de adaptación de las actividades que se trabajan; estrategias que pueden ser utilizadas en las aulas por los docentes (Cardona, 2021; Colmenero *et al.*, 2019).

González *et al.* (2021) establecen algunas estrategias que persiguen la inclusión de los alumnos de esta manera:

- Estrategias de organización y gestión eficaz del aula: son los actos que realizan los profesores para mantener el orden y la organización en el aula para conseguir un ambiente adecuado en el aprendizaje de sus alumnos. Ejemplos de estas estrategias son la reducción de la ratio, el establecimiento de rutinas y normas, fomentar la relación personal positiva y respetar las diferencias entre compañeros o diseñar programaciones de aula que tengan en cuenta las necesidades de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

- Estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje: son técnicas utilizadas por el profesor para que sus alumnos aprendan de forma más eficaz, ya que estas técnicas contribuyen a mejorar el rendimiento. Algunos ejemplos pueden ser la evaluación formativa o continua como método de atención a la diversidad en el aula o técnicas como pensar en voz alta,

estrategias de motivación, resolución de problemas o memorización, etc.

- Estrategias de agrupamiento: se refieren a la formación de grupos de diferentes tamaños que atienden a diferentes criterios según las necesidades de los alumnos y los objetivos marcados por el profesor. Estas estrategias son importantes porque mejoran los resultados y proporcionan flexibilidad en la programación. Estos grupos pueden modificarse o disolverse en función de las necesidades que surjan en el aula.

- Estrategias de adaptación (actividades y materiales): estas estrategias son un conjunto de adaptaciones que realizan los profesores en los materiales, en las actividades que programan o en el formato de estas actividades. Algunas de estas estrategias son, por ejemplo, el desarrollo de actividades de diferentes niveles de exigencia, el análisis y desglose de tareas en secuencias más sencillas o el diseño y adaptación de materiales.

En resumen, para llevar a cabo estrategias que mejoren la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), es necesario tener presente los recursos personales y materiales, metodológicos, organizativos y de planificación en el aula (Lledó *et al.*, 2018).

Así, es necesario que los centros educativos cuenten con este tipo de recursos: personales (docentes y otros profesionales formados), metodológicos, materiales y organizativos. En definitiva, profesionales de la educación con una actitud positiva, que dominen diferentes estrategias de inclusión (Núñez, 2019).

En la actualidad, el profesorado muestra una actitud positiva y una buena predisposición hacia la inclusión. Sin embargo, las estrategias de inclusión educativa son desconocidas y su práctica no está generalizada (Arias *et al.*, 2019). Estos autores coinciden en la idea de una educación equitativa para ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje en función de sus características y singularidades. Es decir, los docentes deben considerar a todos los alumnos como parte de la comunidad. Además, toda la comunidad educativa debe ser consciente de los beneficios de las diferencias y aprender de ellas para desarrollarse en el ámbito personal, profesional, y curricular. (Campo *et al.*, 2020; Solis *et al.*, 2019; Díez y Sánchez, 2017).

A continuación, se destacan tres formas de abordar estos retos. Son: (1) un enfoque flexible para proporcionar a los alumnos el apoyo que necesitan; (2) una integración del diseño universal y la instrucción diferenciada; y (3) la “normalización” de la realidad de las diferencias humanas.

1) Un enfoque flexible para proporcionar apoyo

En un entorno integrador, los profesores están abiertos a encontrar formas creativas de ayudar a un niño a desenvolverse en la clase. El objetivo es proporcionar a todos los niños lo que necesitan para lograr su mejor aprendizaje y convertirse en miembros de la comunidad del aula. Por ejemplo, algunos niños necesitan estímulos sensoriales adicionales para sentarse en silencio o prestar atención (Janero *et al.*, 2018).

A medida que los profesores van conociendo las limitaciones y sensibilidades individuales de sus alumnos, a menudo pueden anticiparse a situaciones que pueden resultar especialmente difíciles o excesivamente estimulantes.

En los cursos más avanzados, en los que la enseñanza académica ocupa gran parte del día, muchos tipos de adaptaciones permiten a los alumnos superar limitaciones que podrían interferir en su aprendizaje o en su capacidad para demostrar lo que saben. Por ejemplo, los alumnos con deficiencias de motricidad fina pueden utilizar tableros de escritura inclinados, un alumno que no puede escribir su nombre puede utilizar un sello y un alumno no verbal puede comunicarse eficazmente utilizando una máquina de conversión de texto en sonido. A un alumno con discapacidad visual, que no puede ver la pizarra o la pantalla desde lejos, se le puede permitir que se levante de su silla y se acerque a la parte delantera de la sala para leer lo que está escrito (Kauffman *et al.*, 2018).

2) Integración del diseño universal y la enseñanza diferenciada

Hay muchas maneras de adaptar las técnicas pedagógicas, los planes de estudios y otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje a las diversas necesidades y capacidades de los alumnos. El diseño universal y la instrucción diferenciada son dos tipos de estrategias que pueden hacer la escolarización accesible a un amplio abanico de alumnos (Díez y Sánchez, 2017).

El término “diseño universal” se refiere a la construcción de entornos destinados a ser accesibles para todos. Aunque a menudo se asocia con la necesidad de hacer accesibles los espacios físicos a las personas con deficiencias motoras o sensoriales, el principio del diseño universal también es pertinente para otros aspectos de la educación.

El diseño universal también puede implicar la incorporación de un enfoque individualizado en la forma en que se construye el plan de estudios y se imparten las clases. Existe una amplia bibliografía que ofrece directrices sobre cómo pueden diseñarse las lecciones y las actividades de modo que ofrezcan múltiples formas de que los alumnos con discapacidades o diferentes estilos de aprendizaje accedan al material y muestren lo que han aprendido.

Mientras que el “diseño universal” denota técnicas que ayudan a que los aspectos académicos y sociales de la escuela sean accesibles para todos los alumnos, el concepto de “instrucción diferenciada” destaca la importancia de adaptar lo que se enseña, y cómo se enseña, a los estilos y diferencias de aprendizaje de cada alumno (Boyle *et al.*, 2020).

La diferenciación puede consistir en enseñar los mismos conceptos de varias maneras distintas, de modo que haya múltiples puntos de entrada al mismo material o a un material similar. Pero también puede implicar la enseñanza de material sustancialmente diferente a alumnos diferentes. Un debate en el ámbito de la educación inclusiva opone la opinión de que a la mayoría de los alumnos se les puede enseñar esencialmente lo mismo a la opinión de que algunos alumnos necesitarán planes de estudios y objetivos de aprendizaje significativamente diferentes.

3) “Normalizar” la realidad de las diferencias humanas

Las prácticas educativas inclusivas no niegan ni desaprueban la existencia de diferencias, incluidas las diferencias de capacidad. Más bien, un elemento clave de la inclusión eficaz es que hace que las necesidades y los apoyos diferenciados parezcan menos extraños o perturbadores, enseñando a los niños a considerarlos un hecho rutinario de la vida (Florian, 2018). Así pues, la educación inclusiva no consiste únicamente en mejorar el acceso y las oportunidades de aquellos cuyas deficiencias podrían limitarles de otro modo. También se trata de hacer que

las deficiencias sean menos importantes para la forma en que un niño es visto por los demás, así como para la forma en que se ve a sí mismo.

Con los niños más pequeños, una forma de hacer que las diferencias de capacidad y las necesidades parezcan más ordinarias es permitir que todos los niños de la clase se familiaricen con los dispositivos y servicios que utilizan los niños con necesidades especiales.

Pero el objetivo de esta estrategia no es inducir la dependencia en niños que no necesitan tales adaptaciones. Al contrario, es sólo el principio de un proceso más largo por el que, a lo largo de semanas, sólo los niños que realmente necesitan adaptaciones “para su mejor aprendizaje” llegan a utilizarlas.

No se trata de poner todo al alcance de todos, ni de negar que existen deficiencias y necesidades especiales. Se trata de normalizar el hecho de que existen tales diferencias, incluidas las diferencias en el tipo y la cantidad de apoyo que necesitan los alumnos (García *et al.*, 2021). Este es también el razonamiento que subyace a otra estrategia utilizada en esta escuela, una estrategia relacionada con la forma en que los niños reciben los servicios educativos (por ejemplo, terapia ocupacional, física y logopedia).

La educación inclusiva también se ve facilitada por lecciones y actividades que animan a los alumnos a reflexionar sobre el hecho de que todo el mundo tiene puntos fuertes, así como limitaciones y áreas que pueden intentar mejorar. También es útil ofrecer lecciones formales e informales que fomenten la empatía y la toma de perspectiva. Estas dimensiones de la educación inclusiva son importantes porque la gestión eficaz de un aula inclusiva tiene tanto que ver con influir en el sentido de sí mismo y de las relaciones de todos los alumnos, como con desarrollar técnicas de enseñanza que sean accesibles a todos los alumnos y maximicen su potencial.

4. CONCLUSIONES

La educación inclusiva implica algo más que colocar a los niños con necesidades educativas especiales en clases ordinarias y esperar lo mejor. Significa realmente que las escuelas tienen

que reexaminar lo que enseñan, cómo lo enseñan y cómo evalúan el rendimiento de los alumnos.

Por lo tanto, aunque a nivel lingüístico se habla de inclusión, a nivel de la práctica real en la escuela se sigue practicando la integración. En otras palabras, ha habido un cambio en la terminología, pero no en la práctica. Por lo tanto, para pasar de una escuela integradora a una escuela inclusiva, la escuela debe estar formada por toda la comunidad educativa. Sin excluir a las familias, ni a los alumnos ni a los profesores como exponen Calvo *et al.* (2019).

Además, tenemos que cambiar la forma de ver a los alumnos, sin diferenciar entre alumnos normales y discapacitados, sino que todos son alumnos y cada uno tiene posibilidades de aprendizaje facilitando así la normalización de su situación.

Hemos podido constatar que para conseguir una inclusión real es necesario contar con la actitud positiva y la buena predisposición del profesorado hacia la inclusión. Además, se deben llevar a cabo metodologías inclusivas y contar con los recursos necesarios. También es necesario aprender de la diferencia y partir de las singularidades y necesidades de cada uno para que todos los alumnos tengan la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en su entorno social, familiar y personal.

La educación inclusiva se dirige especialmente a los niños tradicionalmente excluidos de la educación general por razones de género, lejanía geográfica, etnia, pobreza y discapacidad. El principio de inclusión promueve la idea de que, para recibir una educación de calidad, igualitaria y accesible, los niños deben recibir la mejor educación posible en un aula de educación general.

La educación inclusiva tiene muchos firmes defensores, pero también ha suscitado críticas. Tanto los educadores como los padres han planteado una serie de preocupaciones. En primer lugar, mientras que algunos defensores insisten en que todos los niños pueden ser educados con éxito de esta manera, otros plantean cuestiones sobre los límites de la inclusión y su capacidad para funcionar bien para todos, especialmente cuando algunos niños entran en la escuela primaria más tarde.

Una segunda preocupación, que es un reto perenne para todas las instituciones democráticas que luchan por la igualdad y la equidad, es la de cómo equilibrar las necesidades de aquellos que requieren atención y recursos adicionales con las necesidades de los niños con un desarrollo típico.

Finalmente, una tercera preocupación tiene que ver con la necesidad de recursos. Para que la educación inclusiva sea viable, los profesores y las escuelas deben disponer de suficientes recursos financieros y materiales, formación y otras formas de apoyo que tan necesarios son.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony y DYSON, Alan (2018). "Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network". *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 125-140.
- ALEMANY ARREBOLA, Inmaculada; y VILLUENDAS, María Dolores (2018). "Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11, pp. 183-215.
- ARIAS-FLORES, Hugo y JADÁN-GUERRERO, Janio. (2019). "Innovación Educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking". *Revista cuatrimestral de divulgación científica*, 6(1), pp. 82-95.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. (2021). *Educación Inclusiva en una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- AZORÍN, Cecilia. (2017). "Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad". *Revista Complutense de Educación*, 28, pp. 1043-1060.
- BOYLE, Christopher; ANDERSON, Joanna; PAGE, Angela; y MAVROPOULOU, Sofía (2020). *Inclusive Education: Global Issues & Controversies*. Boston, MA: Brill Sense.
- CALVO, Gloria (2016). "La formación de docentes para la inclusión educativa". *Páginas de Educación*, 13(1), pp. 19-35.
- CALVO, Gloria; CAMARGO, Marina y GUTIÉRREZ, Marybell. (2018). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'Vinni.

- CALVO, María Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel y AMOR, Antonio Manuel (2019). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 99-113.
- CAMPO MON, María Ángel; CASTRO PAÑEDA, Pilar; ÁLVAREZ, Eva; ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, Marina y TORRES MANZANERA, Emilio (2020). “Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica”. *Psicothema*, 22, pp. 797-805.
- CARDONA MOLTÓ, María Cristina (2021). “Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion?”. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), pp. 4-10.
- CARDONA MOLTÓ, María Cristina (2021). “Teachers’ opinion relative to inclusion in Spain: a comparison between experienced and inexperienced teachers”. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 11(3), pp. 151-168.
- COLMENERO, María Jesús; PEGALAJAR, M^a Carmen y PANTOJA VALLEJO, Antonio (2019). “Teachers’ perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities”. *Cultura y Educación*, 31(3), pp. 542–575.
- DÍEZ, Emiliano y SÁNCHEZ, Sergio (2017). “Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad”. *Aula Abierta*, 43(1), pp. 87-93.
- ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo y DUK HOMAD, Cynthia. (2018). “Inclusión Educativa”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 1-6.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel y MARTÍNEZ, Begoña. (2021). “Educación Inclusiva y cambio escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- FERRANDIS MARTÍNEZ, María Vicenta; GRAU RUBIO, Claudia y FORTES DEL VALLE, M^a Carmen (2020). “El profesorado y la atención a la diversidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, pp. 11-28.
- FLORIAN, Lani (2018). “Special or inclusive education: Future trends”. *British Journal of Special Education*, 35, pp. 202-208.

- FOLCO, María (2019). Estrategias docentes en la inclusión de niños en situación de vulnerabilidad”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 255-270.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Manuel; INGLÉS, Candido; JUAN, M^a Vicent; GONZÁLVIZ, Carolina y VIEJO, Carmen M^a (2021). “Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, pp. 139-165.
- GARCÍA RUBIO, Juan. (2018). “Evolución legislativa de la educación inclusiva en España”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 254-264.
- GARZÓN, Paula; CALVO ÁLVAREZ, María Isabel y ORGAZ, Begoña. (2018). “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado”. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), pp. 25-45.
- GONZÁLVIZ FERNÁNDEZ, Raúl; MEDINA DOMÍNGUEZ, María del Castañar y DOMÍNGUEZ GARRIDO, María (2021). “Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: Perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo”. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), pp. 131–148.
- GONZÁLVIZ-GIL, Francisca; MARTÍN-PASTOR, Elena; POY, Raquel y JENARO, Cristina (2018). “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 11–24.
- JENARO, Cristina; FLORES, Noelia; BELTRÁN, Marina; TOMA, Raluca y RUÍZ, María Isabel (2018). “Necesidades educativas e inclusión escolar: El peso de las actitudes”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, pp. 605–612.
- KAUFFMAN, James; FELDER-GALLAGHER, Marion; AHRBECK, Bernd; BADAR, Jean Marie y SCHNEIDERS, Katrin (2018). “Inclusion of all students in general education? International appeal for a more temperate approach to inclusion”. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), pp. 1–10.
- LLEDÓ CARRERES, Asunción; LORENZO LLEDÓ, Alejandro; y LORENZO LLEDÓ, Gonzalo (2018). *Metodologías inclusivas percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el diseño universal para el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- MARCHESI, Álvaro (2019). *Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza.
- NÚÑEZ MAYÁN, María Teresa (2019). “Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa: Avances y retos para el futuro”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 13-30.
- PARRILLA LATAS, Ángeles (2021). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Editorial GID.
- POLO SÁNCHEZ, María Tamara y APARICIO PUERTA, Marta (2018). “Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil”. *Revista de Investigación Educativa*, 36, pp. 365-379.
- SOLIS, Patricia; PEDROSA, Ignacio y MATEOS-FERNÁNDEZ, Luz María (2019). “Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad”. *Cultura y Educación*, 31, pp. 589–604.
- SUSINOS RADA, Teresa (2021). “Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes”. *Revista de Educación*, 327, pp. 49-68.
- VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel; AMOR GONZÁLEZ, Antonio Manuel; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María; NAVAS MACHO, Patricia y CALVO ÁLVAREZ, Isabel (2018). “La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente”. *Siglo Cero*, 49(2), pp. 27-58.

DECONSTRUIRE E RICOSTRUIRE LA
MASCOLINITÀ: COME UN'EDUCAZIONE AL
FEMMINISMO PUÒ INTERVENIRE NELLA
LIBERAZIONE DELLA SOCIETÀ
DALL'OPPRESSIONE PATRIARCALE

ANALYZING AND RECONSTRUCTING
MASCULINITY: HOW FEMINIST EDUCATION
CAN IMPACT IN ADVANCING SOCIETY'S
LIBERATION FROM PATRIARCHAL
OPPRESSION

Giulia BIDDAU, Camilla VOLTA
Università di Sassari, Università di Bologna

Riassunto

L'educazione maschile è impregnata di stereotipi basati su un patto *machista* non dichiarato, ma profondamente insito nell'inconscio culturale collettivo. La virilità e il potere sono i due pilastri fondamentali che stabiliscono cosa un *vero uomo* dovrebbe essere: senza debolezze e sempre pronto a dimostrare la sua forza. Lo scopo di questo studio è quello di provare come il femminismo, in quanto pratica di libertà, possa aiutare a decostruire questi modelli trovando nuove e più sane alternative. *Parole chiave:* Mascolinità, Genere, Identità, Femminismo, Educazione.

Abstract

The education of men is influenced by stereotypes rooted in an unspoken, deeply ingrained macho agreement within the cultural psyche. Virility and dominance form the core principles that define the ideal man: devoid of vulnerabilities, ever prepared to display his strength. This research aims to illustrate how feminism, as an expression of liberty, can aid in dismantling these paradigms and uncovering fresh, viable, and healthier options. *Keywords:* Masculinity, Gender, Identity, Feminism, Education.

Il genere conta in tutto il mondo. E oggi io vorrei che tutti cominciassimo a sognare e a progettare un mondo diverso. Un mondo più giusto. Un mondo di uomini e donne più felici e più fedeli a se stessi. Ecco da dove cominciare: dobbiamo cambiare quello che insegniamo alle nostre figlie. Dobbiamo cambiare anche quello che insegniamo ai nostri figli (Ngozi Adichie, 2015: 20).

Questo breve passaggio tratto dal celebre *pamphlet* di Chimamanda Ngozi Adichie, *Dovremmo essere tutti femministi*, introduce la cruciale e controversa questione relativa alle implicazioni che un'educazione tradizionale, differenziata e stereotipata in base al genere porta con sé.

Oggi più che mai, le istanze femministe infiammano il dibattito pubblico, interessando non solo gli ambienti accademici, ma anche la sfera politica e quella più genericamente sociale. Tuttavia, complice forse l'equivocità del termine *femminismo* e il senso di esclusione maschile cui erroneamente parrebbe alludere, tematiche fondamentali quali sessismo e disparità di genere si trovano a essere mal interpretate come questioni di pertinenza esclusivamente femminile. Ed effettivamente sono ancora scarsi i contributi – almeno in ambito italiano – su quelli che, nel mondo anglosassone, vengono definiti *men's studies* e che, come spiega il filosofo e attivista antisessista Lorenzo Gasparrini, corrispondono a “quel campo accademico interdisciplinare dedicato ad argomenti riguardanti uomini, mascolinità, genere, cultura, politica e potere patriarcale” (Gasparrini, 2020: 15).

È però imprescindibile constatare come siano stati proprio gli studi femministi a porre l'accento sul discorso riguardante il genere, evidenziando come esso contribuisca a plasmare l'identità dei singoli individui sulla base del proprio sesso e, di conseguenza, a determinare un'organizzazione sociale basata su relativi ruoli comportamentali e precisi schemi relazionali. In altre parole, contrariamente a una visione essenzialista che attribuisce al maschile e al femminile delle caratteristiche ritenute *naturali* e *innate*, sempre più studi sociologici, antropologici e psicologici reputano l'espressione di genere condizionata da una socializzazione che avviene già dalla nascita o, in moltissimi casi, ancora prima. La dicotomia uomo/donna è dunque contrassegnata

da stereotipi dettati dalla cultura d'appartenenza, i quali, però, “di solito non sono solo descrittivi, ma anche prescrittivi” (Pacilli, 2020: 18). In tal modo, al concetto di *mascolinità* viene associato automaticamente quello di *virilità* –la cui etimologia, non a caso, deriva dal latino *vir, uomo*– che lo connota di quelle qualità fisiche e morali quali la forza, il vigore, la potenza, distinguendolo immediatamente dal *Sesso debole*. Così, nel caso dell'educazione che viene impartita ai maschi fin dall'infanzia, il ricorso alla violenza appare legittimato in nome di quella virilità che è, culturalmente, manifestazione d'identità. Ragion per cui:

la violenza tocca soprattutto l'universo maschile, nel senso che le sue forme più severe sono per la maggior parte commesse e subite da uomini. Anche in questo campo si verifica però un'asimmetria che vede gli uomini vittime ed esecutori privilegiati della violenza fuori casa, scatenata principalmente da motivi di competizione, e le donne vittime privilegiate della violenza tra le mura domestiche, scatenata principalmente da motivi di controllo (Volpato, 2013: 82).

La dimostrazione di quanto affermato dalla psicologa Chiara Volpato, autrice del saggio *Psicosociologia del maschilismo*, è riscontrabile attraverso le indagini statistiche riguardanti gli autori di crimini violenti, di cui la quasi totalità è rappresentata da uomini¹. Nella tabella che segue, estrapolata dal brillante testo delle economiste Ginevra Bersani Franceschetti e Lucile Peytavin, intitolato *Il costo della virilità*, è possibile osservare nel dettaglio la percentuale di uomini coinvolti nei principali delitti e reati in Italia, secondo i dati Istat del 2020:

¹ Secondo l'Istat, in Italia, nel 2020, “il totale della rappresentazione degli uomini tra le persone coinvolte in un procedimento giudiziario per aver commesso o tentato di commettere un reato è dell'82,4%. [...] Ciò spiega perché rappresentino il 95,7% dei detenuti carcerati” (Bersani Franceschetti e Peytavin, 2023: 85-88).

REATI	%
Omicidi volontari	92,9
Stupri	98,7
Violenza coniugale	89,9
Abusi su minore	87,0
Pornografia minorile	93,6
Delitti contro la famiglia	92,4
Rissa	87,5
Atti persecutori (stalking)	85,3
Associazione mafiosa	95,5
Rapina	91,3
Estorsione	90,4
Incendio	90,0
Sequestro di persona	91,5

Come specificano le autrici, “questo rapido panorama della violenza e dell’insieme dei comportamenti antisociali maschili non è esaustivo, ma permette una presa di coscienza dell’ampiezza del fenomeno” (Bersani Franceschetti e Peytavin, 2023: 89). Certamente, ciò non significa che tutti gli uomini siano criminali, così come è ovvio che esistano anche donne responsabili di violenza, e questo non fa che dimostrare come un’argomentazione a sostegno di una biologica differenza connessa all’indole dei due sessi non possa essere supportata e come occorra, al contrario, indagare gli schemi culturali vigenti.

La superiorità numerica maschile in seno ai comportamenti devianti rappresenta una costante nella nostra società, di cui sono vittime anche gli stessi uomini, e che sarebbe pertanto superficiale liquidare come mera misoginia senza approfondire l’analisi del fenomeno nella sua complessità. Benché lampante e sotto gli occhi di chiunque, questo dato allarmante ci risulta ancora sorprendente: ciò perché il sistema patriarcale in cui tutti e tutte siamo immersi permea inconsciamente in ogni ambito della nostra vita, risultando invisibile ma ben collaudato, proprio per la sua caratteristica di sistematicità. Perciò, da sempre, “lo studio degli uomini ha dovuto fare i conti con un’intera epistemologia «neutralistica e universalistica» che ha prodotto un

occultamento dei caratteri sessuati dell'esperienza maschile” (Cintioli, 2019: 73). Di conseguenza:

La legislazione e le politiche messe in atto per frenare la violenza si basano sull'età, distinguendo tra delinquenza adulta e giovanile, e gli studi si concentrano principalmente sui legami con l'ambiente familiare e sociale o sulla provenienza geografica (Bersani Franceschetti e Peytavin, 2023: 96).

Nessun accenno al genere. Nessuna presa di coscienza della problematica da parte delle istituzioni. Così, “il primo criterio che caratterizza gli autori di comportamenti antisociali, vale a dire il loro sesso, è passato quasi sistematicamente sotto silenzio” (Bersani Franceschetti e Peytavin, 2023: XVII), benché rappresenti una condizione non accessoria, ma costitutiva e caratterizzante dell'esistenza dei singoli. Ciò spiega, in parte, il comune atteggiamento maschile di indifferenza e di estraneità verso una causa che risulta invisibilizzata e che non trova dunque facile accoglienza.

Stefano Ciccone, fondatore dell'Associazione nazionale italiana *Maschile Plurale*² e impegnato attivamente in un lavoro di riflessione e sensibilizzazione sul tema della mascolinità, evidenzia la difficoltà, per molti uomini, a costruire un conflitto rispetto a un ordine che dà loro una posizione di privilegio, di potere e di presunta libertà; per cui, gli unici soggetti ad avere interesse nel mettere in discussione un ordine prestabilito, risultano essere coloro che vivono una realtà di discriminazione e marginalizzazione rispetto a quella che la sociologa australiana R. W. Connell definisce *mascolinità egemone*³. Per la stessa

² *Maschile Plurale* è una rete di uomini, formalmente costituitasi a Roma nel maggio del 2007 e impegnata in riflessioni e pratiche di ridefinizione dell'identità maschile e di critica verso il modello patriarcale. Per una panoramica più dettagliata si rimanda al sito web: <https://maschileplurale.it>.

³ Secondo Connell, non esiste un'unica essenza della mascolinità, quanto piuttosto “*mascolinità multiple*, modi diversi di essere uomini, che si definiscono in maniera differente e complessa nelle società e nei periodi storici” (Beltramini, 2011: 23). Con il termine *maschilità egemone*, s'intende quel modello di uomo che “si afferma in maniera vincente in un determinato contesto sociale e in un determinato contesto storico” (Connell, 1996: 68); “nella società capitalista occidentale, l'ideale maschile egemone è

ragione, la reazione comune a molti uomini che s'interfacciano alla questione, è spesso di natura ostile, difensiva o negazionista, basata su “una sorta di rivendicazionismo maschile” (Ciccione, 2020: 15) che rivela, a ben guardare, “una frustrazione derivante dalla perdita di luoghi e modelli di costruzione e verifica di un'identità certa e stabile” (Ciccione, 2020: 15). In una società in continuo cambiamento, infatti, “le componenti della mascolinità sono rimaste le stesse e il discorso sulla mascolinità invariato” (Volpato, 2013: 49): i modelli esistenti permangono ancorati a quella che bell hooks definisce una “mascolinità patriarcale⁴” (bell hooks, 2022: 129), rimanendo statici e non comunicando con le trasformazioni della realtà odierna. Difatti:

Il mondo proposto ai giovani non è molto diverso da quello descritto nella narrativa e nei manuali dell'età vittoriana: un universo eterosessuale, nel quale sono consentite solo alcune espressioni emotive (la collera, ad esempio, è ammessa, la paura no) caratterizzato da un'aggressività sentita come naturale e legittima, da competizioni tra gruppi e gerarchie interne al gruppo, da amore per lo sport e l'avventura. Emerge da questa ricerca una stagnazione nelle prescrizioni di mascolinità; negli ultimi decenni, l'attenzione si è concentrata sul mondo femminile, lasciando inalterato quello maschile: così il mondo delle ragazze è cambiato, quello dei ragazzi poco (Volpato, 2013: 49-50).

Se quindi per una bambina, un'adolescente o una donna, esiste un ampio corpus di testi femministi a cui poter attingere per orientarsi nella scoperta e nella percezione delle dinamiche legate al proprio genere, per un bambino, un adolescente o un uomo, non risulta altrettanto semplice trovare una guida che gli consenta di costruire un'identità libera da stereotipi sessisti.

Paradossalmente, infatti, il genere maschile è, “per definizione, il genere invisibile” (Gasparrini, 2020: 46), perché

rappresentato [...] da uomini competitivi, orientati al successo, aggressivi, cinici, anaffettivi, eterosessuali” (Volpato, 2013: 6).

⁴ “La mascolinità patriarcale insegna agli uomini che la loro individualità ha senso solo in rapporto alla ricerca del potere; questo tipo di mascolinità rientra nel modello del dominio” (bell hooks, 2022: 131).

rappresenta la norma rispetto a un'alterità femminile e, in quanto tale, non sembra necessitare di essere indagato nella sua specificità. Ciò che tradizionalmente lo connota nella sua espressione di mascolinità è, per l'appunto, la negazione di qualsiasi tratto riconducibile alla femminilità. Tutto ciò, però, richiede, per gli stessi uomini, “un enorme impegno difensivo per evitare di essere devirilizzati” (Pacilli, 2020: 43). La soppressione di ogni tipo di emotività, concepita come sinonimo di debolezza, è solo il primo esempio di una lunga serie di pratiche a cui l'uomo deve aderire per conformarsi allo standard maschile richiesto dalla società: “Un vero uomo non piange”, “Comportati da uomo”, “Non fare la femminuccia”. Il mondo emotivo, sensibile, empatico, deve dunque rimanere confinato all'universo femminile, con cui quello maschile non può e non deve entrare in contatto, al fine di preservare la propria virilità.

Citando ancora bell hooks:

I costumi patriarcali impongono agli uomini una sorta di stoicismo emotivo in base al quale sono più virili se non provano sentimenti ma, se per caso dovessero provarli e quei sentimenti li ferissero, l'unica reazione virile sarebbe soffocarli, dimenticarli, sperare che spariscano (bell hooks, 2022:24).

Questa difficoltà maschile nell'espressione emotiva crea un'incapacità relazionale: non solo in termini d'introspezione, nella relazione intima col proprio Sé, ma anche in termini interpersonali, nella relazione empatica con l'Altro da Sé. Infatti:

Imprigionate in una cultura della prestazione, le relazioni tra uomini, pubbliche e private, esprimono un immaginario di impotenza e miseria. La rappresentazione che il maschile fa di sé è quella di un corpo [...] che non può essere usato dagli stessi uomini per affidarsi l'uno all'altro (se non attraverso le pacche sulle spalle, le battutine, il cameratismo) (Vedovati, 2007: 140).

Come sottolinea anche Gasparrini, la cultura patriarcale *machista* educa gli uomini non ad essere fratelli, ma camerati: “con la stessa divisa, nello stesso esercito, votato agli stessi doveri, obbedienti allo stesso potere che li vuole «così» o non li

considera uomini” (Gasparrini, 2020: 29). Ciò porta ovviamente ad una condizione di grande frustrazione che ha ripercussioni talvolta tragiche:

Spesso la partner è la sola persona con cui gli uomini si aprono; la sua perdita può quindi costituire un problema particolare, fatto che contribuisce a spiegare perché alcuni uomini, non riuscendo ad accettare la rottura di una relazione, mettano in atto comportamenti di *stalking*, innescati da ruminazioni incessanti sull’abbandono e da sentimenti di depressione, rabbia e gelosia. La particolare vulnerabilità maschile nelle relazioni interpersonali trae quindi origine dalla difficoltà a parlare delle proprie emozioni e ad abbandonarsi all’intimità (Volpato, 2013: 54).

Tale riflessione non vuole essere un attenuante rispetto alla violenza maschile; al contrario, tenta di proporre un più ampio quadro di variabili da considerare nell’ottica di una prospettiva di cambiamento politico: non solo, dunque, la possibilità di una mera espressione di dominio o controllo da ristabilire, ma anche, e soprattutto, “l’incapacità a misurarsi con l’alterità e con quelle parti di se stessi che il dominio ha permesso –o imposto– di occultare” (Ciccone, 2020: 52). È ciò che Ciccone definisce “miseria della socialità e della sessualità maschile” (Ciccone, 2020: 31), ovvero l’idea che la posizione di potere di cui godono gli uomini produca anche una miseria nella loro vita, poiché implica una frattura nel proprio Sé. L’identità maschile, infatti, si costruisce sulla scissione dal proprio corpo: se la donna, oggettivata, è in qualche modo il proprio corpo, l’uomo, padrone, *ha* un corpo, ma non sperimenta l’ipseità del proprio Sé, ne è in un certo senso estraneo. La libertà maschile, oltre che essere una libertà *del* corpo – i presenza, di movimento, d’azione– è anche e soprattutto una libertà *dal* corpo –da tutte le condizioni fisiche e ormonali che contrassegnano e vincolano la vita professionale e sociale di chi nasce biologicamente donna. In altre parole:

La rappresentazione che il maschile fa di sé è quella di un corpo che può essere sempre rimosso, messo da parte, sacrificato (nel lavoro, in guerra, nella politica); portatore di “bassi” istinti, di mere pulsioni biologiche (quindi da controllare, civilizzare,

governare); non desiderabile (si immagina di poter accedere alle relazioni solo pagando o con la violenza); [...] che nella paternità serve a trasmettere regole sociali ma non affetto (salvo poi rivendicare l'idea di famiglia attraverso il legame di sangue). Ci si deve chiedere: quale corpo consegna agli uomini la propria storia? Quali relazioni produce un corpo che non è disponibile come luogo dove frequentare e interrogare il proprio desiderio? Cosa deve sacrificare di se stesso un uomo per “imparare a comportarsi da uomini”? Qual è il costo sociale di questa povertà? (Vedovati, 2007: 140).

Il modello di mascolinità imperante, che vede il corpo maschile come *sacrificabile*, inficia la vita di tantissimi uomini anche sul piano della condotta da tenere nei contesti quotidiani, siano essi pubblici o privati. L'etica del sacrificio del *pater familias* o dell'eroe che s'immola per la patria, alimenta una cultura che ammette che “gli uomini vengano penalizzati non solo dai lavori gravosi e nocivi ai quali sono frequentemente sottoposti, ma anche dai comportamenti a rischio adottati come espressione di virilità e presa di distanza dall'universo femminile” (Volpato, 2013: 52); senza contare che le “aspettative irragionevoli circa la capacità maschile di sopportare il dolore possono indurre ragazzi e uomini a rimandare la richiesta di aiuto medico, con conseguenze a volte devastanti, come la diagnosi tardiva di malattie gravi” (Ruspini, 2003: 77).

Tale scissione che l'uomo vive col proprio corpo riduce il corpo maschile a mero strumento, mezzo, arma, misura di una performance quasi sempre valutabile in numeri: il numero delle donne conquistate, degli zeri sul proprio conto corrente, dei cavalli del motore della propria auto, dei minuti relativi alla durata di un rapporto sessuale.

Proprio sul piano sessuale, l'indice della virilità si costituisce attraverso l'aderenza a quella che viene considerata una “normalità sessuale, basata su prescrizioni di eterosessualità e omofobia che portano all'adozione di comportamenti ipermascolini e alla negazione delle emozioni nel timore di essere identificati come omosessuali” (Volpato, 2013:49)⁵; per cui,

⁵ Ne è dimostrazione il fatto che, inconsciamente, “la diffusa ritrosia maschile alla stimolazione anale corrisponde alla rappresentazione di passività a essa

“qualunque elemento che disturbi la rigida economia del rapporto sessuale etero così com’è immaginato dal patriarcato viene vissuto come una frustrazione, una lesa maestà, un problema” (Gasparrini, 2021: 87). Da qui deriva la concezione di una sessualità maschile *mutilata*, vissuta senza una reale consapevolezza del proprio desiderio, alla rigida insegna di dettami patriarcali, prescrittivi e castranti.

In un contesto di totale assenza di un’educazione sessuale scolastica —e molto spesso anche familiare— l’unico canale d’informazione e formazione per i giovani uomini, in materia di sessualità, risulta essere la pornografia commerciale. Questa, in gran parte, veicola una concezione stereotipata dei rapporti sessuali in cui il corpo femminile viene neutralizzato dalla dominazione effettiva di quello maschile. A causa delle aspettative che quest’unico modello proposto genera nei ragazzi, il rapporto sessuale, più che un’esperienza di scambio e condivisione, viene vissuta come “una prestazione, un’ansiosa verifica di identità” (Ciccone, 2020: 90) o, peggio, come “uno strumento punitivo al servizio del potere maschile” (Adamo, 2004: 253). Questa seconda prospettiva apre le porte a tutte quelle forme di violenza di genere, di cui stupri e femminecidi rappresentano solo il vertice. Nel caso dello stupro, in maniera particolare, ritorna la concezione dissociativa del maschile dal proprio corpo:

La violenza sessuale è innanzitutto imporre un rapporto sessuale senza consenso, a prescindere e contro il desiderio e la volontà dell’altro/a. Lo stupro ci parla della rimozione della soggettività femminile e di un arbitrio maschile che si impone con la violenza; al tempo stesso apre uno squarcio su un immaginario che rappresenta un corpo maschile come strumento di violazione da imporre con la forza e una sessualità maschile disgiunta dalla relazione, un piacere ridotto a consumo. Il primo filo che ci porta alla violenza è quindi la rappresentazione di una sessualità maschile scissa dai sentimenti e dalle relazioni; un desiderio maschile ridotto a *bassi istinti* e lo stesso corpo che diventa

associata, all’idea di femminilizzazione, all’angoscia verso l’omosessualità intesa come perdita di identità maschile che genera nel nostro immaginario” (Ciccone, 2020: 83).

basso, sporco, da imporre con la violenza o con il denaro (Ciccone, 2020: 32).

I meccanismi che entrano in gioco nella dinamica di una violenza sessuale, e che ne consentono l'attuazione, prendono il nome di *strategie di delegittimazione*, tra cui la "più estrema è la *deumanizzazione*" (Volpato, 2013: 78). Se da un lato, infatti, la vittima viene *oggettivata*, considerata come un corpo alla mercé del piacere maschile e privata della propria soggettività, dall'altro lato, il reo subisce un'*animalizzazione* che lo discosta dalla propria soggettività, riportandolo a una concezione primitiva e istintiva a cui viene spesso ascritta la sessualità maschile. È così che l'opinione pubblica prende immediatamente le distanze dai carnefici, appellandoli come animali, bestie nelle quali non si riconosce; e gli stessi colpevoli, nel tentativo di dichiarare la propria innocenza, spesso si raccontano come vittime, ricorrendo alla presunta attenuante che vede la *necessità* sessuale propria dell'indole maschile: uno sfogo animale, un bisogno incontrollabile al cui richiamo non è stato possibile sfuggire e dal quale la donna avrebbe dovuto autotutelarsi. In ambo i casi, si tenta implicitamente di rimarcare una propria estraneità alla violenza, perpetuando l'idea che l'entità del problema non sia di tipo culturale e sociale, ma confinata a casi isolati dai quali ci si premura di prendere le distanze. Affinché sia possibile un cambiamento è necessario invece smettere di marginalizzare il fenomeno e di trattarlo come fosse frutto di *raptus* o patologie da reprimere; è necessario cominciare a predisporre una riflessione critica sul maschile che possa comportare una scelta consapevole e non percepita come rinuncia o atto altruistico, ma come volontà di riappropriazione di Sé. "Esistono tanti modi di essere uomini, e tutti migliori di quello patriarcale" (Gasparrini, 2020: 54), perciò "il nostro lavoro d'amore dovrebbe essere quello di rivendicare la mascolinità e non di permettere che sia tenuta in ostaggio dal dominio patriarcale" (bell hooks, 2022: 130). Ripensare il maschile significa allora, prima di tutto, liberarlo dalla gabbia dorata in cui è rinchiuso. Si tratta di trovare "parole nuove per esprimersi e riconoscersi" (Ciccone, 2020: 15), per poter creare nuovi modelli a cui potersi ispirare:

nuovi modelli di autoaffermazione che non richiedano la costruzione di un nemico «esterno», sia esso una specifica donna o il femminile simbolico, rispetto al quale autodefinirsi. A partire dalla prima infanzia, i maschi hanno bisogno di modelli di uomini integri, cioè uomini interi, che non siano fratturati al loro interno (bell hooks, 2022: 129).

Bisogna anzitutto cominciare a riflettere sull'educazione e sui modelli educativi trasmessi, facendo un lavoro di *decostruzione* e *ricostruzione* culturale, a partire dagli stessi insegnanti, chiamati a percorrere una via alternativa da proporre ai propri allievi; una via in cui i giocattoli, i colori, gli sport, le fiabe, il linguaggio e tutti gli strumenti e le pratiche didattiche non contribuiscano a mettere in scena un mondo diviso in fazioni, ma si basino su una visione libera della propria espressione di genere, all'insegna del rispetto e della parità. Problematizzare un mondo in cui i principi proteggono le principesse dal mostro ma preferiscono non accennare al fatto che quel mostro sia quasi sempre un altro uomo, è fondamentale per poter pensare a un nuovo mondo, più giusto e concreto, fatto da uomini capaci di entrare in empatia con donne libere di manifestare il proprio desiderio.

“Simone de Beauvoir ci ha insegnato che non si nasce donne, lo si diventa. Allo stesso modo, non si nasce uomo, lo si diventa” (Volpato, 2013: 43). Il cambiamento a cui si auspica implicherebbe una prospettiva di vita migliore non solo per le donne, ma anche per gli stessi uomini. Non c'è alcuna perdita o svilimento nel rifiutare un potere che è, al contempo, una condanna per se stessi. Non si sta tentando di costruire una società di uomini *effeminati*, come temono in molti: “non si diventa nulla di diverso da un uomo, ma si cambia il modo di essere uomini. C'è tantissimo altro al di là della tradizionale maschilità etero, bianca, occidentale” (Gasparrini, 2020: 57). Il solo fatto che un simile timore sussista e sia ampiamente condiviso, conferma quanta strada ancora ci sia da fare per smantellare la concezione del genere femminile come naturalmente inferiore rispetto al maschile. Ed è per la stessa ragione che il termine *femminismo* risente ancora di una fortissima resistenza da parte dell'opinione pubblica, venendo in larga misura considerato un movimento

delle donne per le donne, ergo –con un sillogismo improprio che rivela ancora una volta una visione del mondo oppositiva e conflittuale– *contro* gli uomini. Ma, in realtà, è bene ricordare che:

Nessun femminismo ha mai avuto come unico scopo quello di «combattere gli uomini», «distruggere i maschi» o analoghe sciocchezze degne di chi le pronuncia. I femminismi si battono, in modi certamente molto diversi, per la parità dei diritti, degli status sociali, e contro quella cultura e quella politica –il patriarcato– che vuole un genere solo dominare sopra agli altri (Gasparrini, 2021: 18-19).

E allora perché non utilizzare un termine differente, dal momento che –come ammise Virginia Woolf nel 1938, nel suo illuminante saggio *Le tre ghinee*– la distruzione della parola *femminista* potrebbe forse permettere una nuova auspicabile realtà, fatta di “uomini e donne che lavorano insieme per la stessa causa” (Woolf, 2016: 139)?

Con un ideale salto temporale lungo un secolo, lasciamo che sia un'altra scrittrice a rispondere, Chimamanda Ngozi Adichie, che precisa:

Perché non sarebbe onesto. Il femminismo ovviamente è legato al tema dei «diritti umani», ma scegliere di usare un'espressione vaga come «diritti umani» vuol dire negare la specificità del problema del genere. Vorrebbe dire tacere che le donne sono state escluse per secoli. [...] Per centinaia di anni il mondo ha diviso gli esseri umani in due categorie, per poi escludere e opprimere uno dei due gruppi. È giusto che la soluzione al problema riconosca questo fatto (Ngozi Adichie, 2015: 34).

Ecco che allora, forse, bisognerebbe impegnarsi a dare nuova voce al termine *femminista*, affinché l'espressione “maschilità femminista” (bell hooks, 2021: 127) non continui a suonare come un ridicolo ossimoro. È femminista “un uomo o una donna che dice sì, esiste un problema con il genere così com'è concepito oggi e dobbiamo risolverlo, dobbiamo fare meglio. Tutti noi, donne e uomini, dobbiamo fare meglio” (Ngozi Adichie, 2015: 41).

È questo il desiderio che dovrebbe muoverci, l'alto ideale che dovremmo impegnarci a perseguire: la prospettiva di una società non regolata dalla paura, dal potere, dalla repressione, dalla legge del più forte; l'idea non utopica di un futuro prossimo dove tutte e tutti potremmo sentirci al sicuro nel nostro corpo, liberi finalmente di *essere* umani.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ADAMO, Pietro (2004). *Il porno di massa. Percorsi dell'hard contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- HOOKS, bell (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu Edizioni.
- HOOKS, bell (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: Il Saggiatore.
- BELTRAMINI, Lucia (2011). *La negazione della violenza nella costruzione della mascolinità* [Tesi dottorale]. Università degli studi di Trieste, Trieste. Recuperato da <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/8aa63b15-9e30-487f-b16e-e74acbb698e3/content> [Fecha de consulta: 10/08/2023].
- BERSANI FRANCESCHETTI, Ginevra e PEYTAVIN, Lucile (2023). *Il costo della virilità. Quello che l'Italia risparmierebbe se gli uomini si comportassero come le donne*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- CICCONE, Stefano (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- CICCONE, Stefano (2020). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- CINTIOLI, Eleonora (2019). "Violenza istituzionale e modelli maschili nell'analisi dei *men's studies*". *Democrazia e sicurezza*, VIII(4), pp. 69-102.
- CONNELL, R. W. (1996). *Maschilità*. Milano: Feltrinelli.
- GASPARRINI, Lorenzo (2020). *Perché il femminismo serve anche agli uomini*. Torino: Eris.
- GASPARRINI, Lorenzo (2021). *Diventare uomini, Relazioni maschili senza oppressioni*. Urbani: Settenove Edizioni.
- NGOZI ADICHIE, Chimamanda (2015). *Dovremmo essere tutti femministi*. Torino: Einaudi.

- PACILLI, Maria Giuseppina (2020). *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*. Bologna: Il Mulino.
- RUSPINI, Elisabetta (2003). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- VEDOVATI, Claudio (2007). “Tra qualcosa che mi manca e qualcosa che mi assomiglia. La riflessione maschile in Italia tra *men’s studies*, genere e storia”. In dell’Agnese, E. e Ruspini, E. (a cura di), *Mascolinità all’italiana. Costruzioni Narrazioni Mutamenti*. Torino: Utet.
- VOLPATO, Chiara (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Bari: Laterza.
- WOOLF, Virginia (2016). *Le tre ghinee*. Milano: Feltrinelli.

ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

PRACTICAL ASPECTS OF FEMINIST PEDAGOGY

Verónica PACHECO COSTA
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las propuestas pedagógicas de Paolo Freire y de bell hooks como base fundamental de la pedagogía feminista y punto de partida para plantear qué enseñar, cómo enseñar. Así mismo, este análisis termina ofreciendo diferentes propuestas prácticas que ayuden a visibilizar el papel de las mujeres en la cultura, la sociedad y la historia en determinadas asignaturas de planes universitarios en Humanidades, Filología y Traducción e Interpretación.

Palabras clave: pedagogía, feminismo, humanidades.

Abstract

The aim of this paper is to analyse the pedagogical proposals of Paolo Freire and bell hooks as the fundamental basis of feminist pedagogy and the starting point for considering what to teach and how to teach. Likewise, this analysis ends by offering different practical proposals that help to make visible the role of women in culture, society and history in certain subjects of university curricula in Humanities, Philology and Translation and Interpreting.

Keywords: pedagogy, feminism, humanities.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de mi carrera como profesora universitaria, en el aspecto relacionado con la investigación siempre he estado centrada en la literatura escrita por mujeres, en inglés, y su

traducción desde ese idioma al español. Mi especialidad en cuanto al género literario ha ido evolucionando con el paso de los años y si bien comencé con novela, en los últimos años he realizado investigaciones y traducciones de teatro escrito por escritoras británicas y norteamericanas en el siglo veinte. Toda carrera académica dentro de la universidad se alimenta no solamente por la investigación que se lleva a cabo y las publicaciones derivadas de la misma, sino también por la docencia que se imparte. En este sentido, personalmente siempre me ha preocupado que mis clases fueran atractivas tanto en el contenido como en la manera de impartición, de compartir ese contenido con el alumnado. Como docente de lengua inglesa quizá he tenido algo más de acceso a las novedades pedagógicas y metodológicas que otras áreas de conocimiento. Así, la impartición de lenguas en todos los niveles se hace servir de grandes dosis de imaginación que revierten en clases en las que las actividades que se realizan tienden a ser dinámicas. De hecho, no podría ser de otra manera, ya que en la enseñanza de idiomas hay que desarrollar las cuatro competencias del alumnado: entender lo que leen y escuchan y producir por escrito y de manera oral y la participación activa del alumnado es esencial.

Sin embargo, pese a las grandes dosis de creatividad e imaginación aplicadas a la metodología de mis clases, sentía la necesidad de que mi docencia también reflejara mis intereses en las cuestiones de género. Como bien argumenta Martínez, “[l]a educación, como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, o bien pueden ser responsable de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad” (Martínez, 2016: 131). En este mismo sentido, empecé a trabajar para que mi docencia tuviera ese componente reivindicativo y transformador para conseguir una sociedad más igualitaria y combatir desde las mismas actividades del aula todos los sesgos de género de nuestras sociedades occidentales y desarrolladas, ya que mi alumnado procede de diversos países europeos. Así, empecé a investigar sobre la llamada pedagogía feminista, que, como explican Cabtree, Sapp y Licon, se concibe como un movimiento contra las prácticas educativas hegemónicas que tácitamente aceptan o reproducen las opresiones de género, clase

y raza.

Este trabajo pretende establecer brevemente en primer lugar las bases teóricas de la pedagogía feminista, de la mano de bell hooks, y en segundo lugar plantear una serie de propuestas prácticas para el aula universitaria, en concreto en el campo de las humanidades aunque bien podrían usarse en otras disciplinas. El objetivo fundamental de este trabajo es repensar la docencia universitaria desde una vertiente muy práctica para convertir nuestro trabajo diario en el aula y la universidad en general en un agente de transformación social desde la perspectiva de género.

2. PEDAGOGÍA FEMINISTA, IDEAS PRINCIPALES

A mediados del siglo diecinueve un señalado pensador inglés, Stuart Mill, publicó su libro *The Subjection of Women* (1869) que será referente de otras obras y además apareció en un momento en el que la historia del movimiento pedagógico estaba también en sus etapas iniciales de modernización y, sobre todo, en sus intentos primeros de establecer un sistema pedagógico de validez genérica igualitaria, es decir, contemplando los derechos a la educación tanto de las niñas como de los niños. De todos modos, la pedagogía, como ciencia que estudia las normas y métodos de enseñanza, no dejó de ser, a pesar de los avances, una disciplina que se enmarcaba en gran medida, en los fundamentos del saber patrimonio del varón y habrá que esperar a la década de los años sesenta del silo XX, para ver una nueva eclosión, esta vez auténticamente reivindicativo, de lo que podríamos denominar una pedagogía feminista de pleno derecho y, sobre todo, cargada de significado y resonancia.

Según esta pedagogía feminista, el alumnado se ubica como eje principal de la estrategia de aprendizaje en detrimento de una estructura clásica y piramidal, que en muchas ocasiones ha derivado en carácter patriarcal. A la vez, dicho alumnado queda capacitado para cuestionar las nociones tradicionales de enseñanza y aprendizaje mediante un conjunto de actividades, estrategias y acercamiento al contenido, cuyo primer objetivo debería ser el cambio social (Shrewsbury, 1987: 6). Basada en las teorías de bell hooks, la pedagogía feminista, a la que aludimos, trabaja por un lado para intentar reposicionar a las mujeres en la

sociedad y por otro lado para conseguir que la manera de llevar a cabo la enseñanza se aleje del sistema heteropatriarcal dominante en el aula tradicional. Según Parry, la pedagogía feminista sitúa al alumnado en una posición en la que se ve obligado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, negociación y toma de decisiones (Parry, 1996: 47). Como explica Cabtree (2009) en la introducción a su libro, la pedagogía feminista empodera al alumnado y al profesorado a través de la descentralización de la autoridad en el aula mediante la participación proactiva del alumnado en la construcción de conocimientos y significados.

Desde este punto de vista, las actividades en el aula que propone este trabajo estarán enfocadas a generar momentos de discusión e interacción de manera colaborativa y cooperativa en los que el alumnado no es objeto sino sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, las lecturas propuestas pretenderán generar preguntas donde el alumnado se verá obligado a explorar su significado y ramificaciones y relacionarlo con sus propias experiencias ofreciendo respuestas críticas.

Para resumir el término pedagogía feminista de manera más concreta podemos empezar con describirla como una manera muy particular de educar dentro de una práctica política activa feminista. De esta manera se concibe la educación como 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 género. Una de las grandes voces de esta pedagogía es la afroamericana bell hooks quien en su libro *Teaching to Transgress* afirma que no existe suficiente debate sobre cómo se puede transformar el aula desde un punto de vista práctico para que exista una verdadera experiencia de aprendizaje inclusiva. Para hooks, los/as docentes universitarios debemos actuar en este sentido si de verdad queremos transformar las instituciones sociales y educativas y conseguir una sociedad más libre. Para ello, tenemos que volver a pensar en nuestra docencia, ya que a la mayoría nos enseñaron que una única manera de aprender y de transferir conocimiento, y prueba de ello son, por ejemplo, el listado de lecturas obligatorias cuando éramos estudiantes, que estaban compuestas en su totalidad por escritores hombres, blancos y heterosexuales.

Como bien explican Stecher y Zapata al escribir sobre bell hooks, su obra hay que contextualizarla en la lucha por los derechos civiles de la población afroamericana en las décadas de los 60 y 70 (2022: 214). Prueba de ello es su libro *Bone Black: Memories of Girlhood* publicado en el año 1984 y que la propia autora describe como autobiográfico ya que recrea una sociedad del sur de los E.E.U.U. segregada en el que las niñas y las mujeres sufren una doble exclusión por su color de piel y por su género. En este sentido, el feminismo negro se desarrolla de manera independiente y prueba de ello son las obras de Angela Davis y Audrie Lorde. Como explican Stecher y Zapata:

Los intelectuales del movimiento produjeron y producen teorías cuyo punto de partida es, ineludiblemente, esa experiencia de ser mujer negra en una estructura supremacista patriarcal y en una sociedad negra patriarcal. [...] El proyecto intelectual y político de bell hooks expresa de manera singular y propia esas características, especialmente la relación estrecha pero no necesariamente de correspondencia entre experiencia, subjetividad, subjetivación y escritura. Por ello es un pensamiento que evalúa constantemente la experiencia individual y colectiva, incluidos los movimientos liberación negros que siempre retornan a su escritura. Esto reconociendo, como dijimos al comienzo, la centralidad de la sujeta bell hooks en una propuesta crítica que conserva el potencial político de reconocer al yo como el primer territorio desde donde se hace política (Stecher, 2022: 224).

Para bell hooks, la mejor manera de reconocer al yo individual y liberarlo de las opresiones es a través de la educación, como afirma en *Teaching to Transgress* (1994: 55), al explicar que a través de Paolo Freire y su obra *Pedagogía del Oprimido* ella aprendió que la educación es una práctica de libertad. Así, Freire, por medio de la pedagogía emancipadora proponía la necesidad de tomar conciencia y comprometerse a través de la educación como vía para ser más libres y acabar con la opresión del alumnado, en concreto del perteneciente a clases sociales bajas. Por medio de la educación, explica bell hooks, se puede alcanzar una visión crítica que ponga en cuestión el orden social existente y visibilice las actitudes patriarcales de opresión a la mujer, en su

caso además a la mujer afroamericana. De esta manera, una mayor y mejor alfabetización de las niñas afroamericanas les proporciona una mayor libertad para su desarrollo futuro como ciudadanas de pleno derecho y con todos los deberes y obligaciones que el resto de la ciudadanía masculina en general. En concreto, en las universidades, institución a la que pocos afroamericanos accedían en los años 80, la pedagogía y metodología de enseñanza empleada estaba fundamentalmente enraizada en académicos hombres y blancos. Las propuestas de bell hooks consisten en llevar el feminismo al aula universitaria y crear pensamiento crítico en el alumnado para transformar y acabar con esos sesgos de género y de raza. Julie Brown (1992: 153) comenta que esta transformación del sistema educativo y de la sociedad consiste en cambiar los viejos sistemas por unos nuevos, uniendo esta actividad en aula con la transformación social activa. Para Cayulef y Soto “la pedagogía feminista supone el ejercicio constante de cuestionar/se, en términos que van siempre más allá de la educación convencional” (2023: 156). Para Martínez:

Al optar por una práctica pedagógica feminista reconocemos que es necesario romper barreras y narraciones androcéntricas y coloniales, donde se prima una única manera (blanca y masculina) de conocer y donde se legitima una única forma de conocimiento valioso. Por el contrario, reconocer la existencia de una diversidad de saberes que incluyan lo subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos experienciales, sean mujeres u hombres, blancos o negros, sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos (Martínez, 2016:141).

3. PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En esta práctica feminista dentro del aula, y en el entorno universitario español los/as docentes contamos con varias ventajas a la hora de poner en marcha esta pedagogía feminista. Por un lado, los/as docentes cuentan con la llamada libertad de cátedra lo que favorece cierta flexibilidad en los contenidos de las asignaturas que muchas veces no se ven concretados en los

documentos conocidos como Verifica o Modifica y que son aprobados por el Ministerio competente en la materia. A este importante aspecto hay que añadir que, en la universidad, a diferencia de otros niveles educativos, los/as docentes tienen una gran autonomía en la impartición de las materias, en las actividades que se realizan en el aula y en el enfoque que se use. Junto con esto debemos tener en cuenta la otra variable de todo proceso de enseñanza: el alumnado. En el caso concreto de la universidad es evidente que las aulas las completan alumnado adulto con experiencias variadas y diversos puntos de vista que se une a una característica esencial y que no es otra que la internacionalidad y la multiculturalidad de las mismas. Estas características nos ofrecen un aula nada homogénea y por lo tanto un espacio idóneo para el debate, para compartir y generar ideas.

Desde instituciones internacionales como Naciones Unidas y la Comisión Europea se hace especial hincapié en la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza y en la investigación ya que así se genera una mayor inclusividad y calidad a la transferencia del conocimiento. Así mismo estos organismos explican que esta perspectiva combate la llamada “ceguera de género”, promueve la inclusión social y la justicia social, precisamente la base sobre la que se asientan las ideas de Paolo Freire y bell hooks. Curiosamente, en estas guías y documentos no se menciona lo que hemos apuntado en el apartado anterior, “pedagogía feminista”, sino que usa la expresión “docencia con perspectiva de género”, cuando en realidad lo que se propone es exactamente igual.

Junto con esos documentos de instituciones internacionales, actualmente también podemos encontrar con diversas iniciativas desde las instituciones universitarias que pretenden ayudar al docente para que impartan docencia con este enfoque didáctico. Quizá podemos decir que no hay universidad española que en el año 2023 no tenga su Unidad para la Igualdad, lo que es un gran logro como sociedad y como universidad y que además ofrezcan programas de formación presenciales u online, o conferencias, o charlas acerca de la docencia con perspectiva de género. Por ejemplo, en la guía de la Universidad de Deusto publicada en el año 2022 se ofrece una lista de quince indicadores que están asociados a las distintas fases del modelo de enseñanza-

aprendizaje. Seguidamente, por cada indicador se incluye una definición que ayuda a contextualizar y una serie de ejemplos para aplicar en asignaturas en concreto. Al final, se ofrece una lista de comprobación o *checklist* que puede resultar de gran utilidad al docente en la que podemos leer preguntas como: ¿Se hace uso del lenguaje inclusivo y no sexista en todas las fases del aprendizaje? ¿se ha dado visibilidad a las voces de las mujeres?, entre otras. Al hilo de estas preguntas, ya bell hooks proponía en su libro que también hay que pensar en la dinámica de las clases, y debemos preguntarnos ¿quién habla? ¿Quién participa? (1994: 67).

En la Universidad Pablo de Olavide, con la colaboración de la Oficina de igualdad y de las compañeras del CINEF, el pasado mes de mayo del 2023 se publicó la “Guía para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad Pablo de Olavide” y que es de libre acceso en el repositorio de la universidad: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/16055>. Esta es la primera fase de un estudio mucho más completo, y es un primer diagnóstico de la situación y por lo tanto una revisión sistematizada para conocer la aplicación de la perspectiva de género en la docencia universitaria en el caso particular de la UPO. De acuerdo con lo que se describe en la propia guía, los pasos llevados a cabo para este diagnóstico fueron:

- Análisis de todas las guías docentes del curso 2022-23 con el fin de estudiar si están diseñadas con perspectiva de género (títulos, competencias particulares, referencias bibliográficas, lenguaje empleado y género del profesorado responsable).
- Análisis de los proyectos de innovación docente que se han presentado en la Universidad Pablo de Olavide desde 2016 hasta la actualidad para ver si el enfoque de género estaba presente en ellos y de qué forma ha evolucionado su presencia a lo largo de los años.
- Entrevistas y grupos focales a los distintos sectores de la comunidad universitaria para hacer un diagnóstico de la “ceguera de género” en la práctica docente (Domínguez Serrano, 2023).

Las conclusiones de este diagnóstico se pueden resumir en dos frases que se encuentran en negrita al final del documento: “En

este trabajo se ha detectado un primer problema de desconocimiento, tanto entre el profesorado como el alumnado, acerca de qué significa la perspectiva de género” y “En muchos casos el enfoque no se aplica por falta de formación”; y esto es lo que genera recomendaciones que se realizan en el documento:

- Formación del profesorado en perspectiva de género
- Formación del alumnado en perspectiva de género
- Formación del PAS
- Introducir entre los indicadores de financiación de los Centros el compromiso de los mismos con la igualdad de género.
- Introducir la docencia con perspectiva de género como una variable objeto de evaluación en el marco del programa Docencia.
- Establecimiento de una red informal de profesorado y cargos que trabajan en este campo en los distintos Centros.
- Revisión del modelo de las guías docentes con perspectiva de género.
- Creación de un cuestionario sencillo para valorar si se ha aplicado la perspectiva de género en las guías docentes.
- Premios para las mejores guías con perspectiva de género
- Institucionalizar de alguna forma las actividades que hace el profesorado para dar a conocer la perspectiva de género tanto en la universidad como fuera (Domínguez Serrano, 2023).

4. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES EN EL AULA

Las propuestas de actividades en el aula que propongo a continuación están centradas en la Asignatura Cultura y Sociedades, obligatoria en segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación impartido en la Universidad Pablo de Olavide. En esta asignatura de Cultura y Sociedad es mi intención visibilizar todos los agentes que intervienen en la creación de la misma, y que han sido habitualmente silenciados, negándoles el derecho a constituirse en modelos de referencia para futuras generaciones y su valor como iconos representativos para toda la comunidad como resulta evidente en un mero repaso de los acontecimientos sociales en los Estados Unidos a partir de la década de los sesenta del siglo pasado. Esto implica descubrir

nuevas formas de comprender la identidad cultural en sus variadas formulaciones rechazando las caracterizaciones y definiciones de la cultura dominante androcéntrica y en muchos casos “blanca” y masculina que es necesariamente parcial como ya indican las siglas WASP de todos conocidas.

Desde mi creación y publicación en mayo de 2019 de un primer volumen de material docente que realicé gracias a la ayuda del Vicerrectorado de Igualdad de la UPO bajo el título *Women in the USA* ya pude recoger una gran variedad de *textos* y planificar diversas actividades creadas desde un enfoque feminista y que en la actualidad forman la base para que el alumnado trabaje sobre mujeres norteamericanas, su papel político y social en la construcción de los Estados Unidos. El estudio de los aspectos teóricos y prácticos de las fuentes de la cultura de los Estados Unidos se trata mediante la presentación y trabajo de los *textos* específicos que el alumnado deberá elaborar de manera cooperativa e individual. Esta propuesta considera la noción de *texto* en su sentido más amplio, y por ello tendrá en cuenta otras manifestaciones culturales que han transmitido una determinada imagen de la cultura y la sociedad como puede ser la pintura, cine, ensayo y acción política. Esta metodología convierte en fuentes principales para el aula aquellos materiales que han sido elaborados en “espacios textuales desautorizados” y/o, al mismo tiempo por sujetos históricos que no gozan del prestigio o autoridad, es decir, los textos escritos por mujeres o por sectores de la sociedad discriminados por el color de su piel o por su condición sexual. Tales *textos* estarán relacionados con una serie de documentos políticos, lecturas de textos literarios y recursos audiovisuales para su práctica y asimilación. El método está también orientado hacia la reflexión crítica sobre los contenidos presentados por medio de actividades prácticas que aseguren un aprendizaje activo y complementado por medio de tareas.

Todas las clases fomentan y valoran la participación del alumnado y diariamente se espera que éste realice las lecturas asignadas para conseguir no solamente el aprendizaje de contenidos sino también la relación de los datos con los procesos sociales y su importancia a la hora de traducir e interpretar. De igual modo, se asignan tareas para realizar fuera del aula, como

son lecturas y ejercicios de temas prácticos por medio de material audiovisual y búsquedas de contenidos, visionado de películas y documentales entre otras actividades. La entrega de estas tareas al docente se realiza por medio de la plataforma de la asignatura en el Aula Virtual y en presentaciones y debates en el aula. Se espera que el estudiantado asista a clase con el trabajo realizado para contar con un conocimiento general de trasfondo que le permita seguir la clase y participar de manera activa en las actividades a realizar.

El curso está dividido en grandes bloques que corresponden a los siglos que transcurren desde el asentamiento en 1620 hasta la actualidad y dentro de cada siglo se incluyen los diversos temas a tratar. Durante las horas de EB (enseñanza Básica) y en las EPD (Enseñanza Práctica y Desarrollo) se presentarán brevemente los principales aspectos teóricos basados en la lectura de textos que el alumno deberá realizar de antemano o visionado de documentales por medio de la estrategia *flipped classroom*. El material usado en clase procederá de películas, noticias, páginas webs, prensa, textos literarios y música entre otros para que el alumnado reciba una visión lo más amplia posible de la cultura y sociedad de los Estados Unidos. El uso de los *role plays* y la gamificación serán elementos de la dinámica de la clase para favorecer, en la medida de lo posible la comprensión de los diferentes posicionamientos de las minorías en los Estados Unidos o la ideología de determinados representantes de la sociedad norteamericana.

Las actividades concretas que llevo a cabo y que toman como referente la pedagogía feminista son las siguientes, sitúan al alumnado en el centro del espacio del aula, y promueven que la creación y transmisión del contenido no dependa del docente sino del alumnado. Para ello es importante que el alumnado conozca desde el primer el enfoque de la clase. Se puede empezar por realizar una lluvia de ideas con nombres o hechos que se les ocurran en relación con los Estados Unidos, y analizar si provienen de personajes masculinos o femeninos. Como siguiente paso ese primer día resulta conveniente revisar la bibliografía de la asignatura, junto con el alumnado, para detectar la visibilidad de las autoras como por ejemplo al poner el nombre de pila completo y no solamente la inicial. Sin duda conviene

explicar al alumnado que en la asignatura se va a llevar a cabo un énfasis concreto en la visibilización de mujeres norteamericanas y su papel en el desarrollo de la cultura, sociedad, ciencia, política de los E.E.U.U. Nunca está de más animar desde el primer día al alumnado para que participen de manera voluntaria en las actividades de desarrollo de contenido en el aula, ya sea de manera individual y grupal. Por supuesto debemos, como norma general, usar siempre, en el caso de hablar en español, abstractos sin género: alumnado, estudiantado, profesorado, ciudadanía, población... En el caso de usar el idioma inglés, este detalle desaparece ya que no hay marca morfológica de género.

Una de las ideas principales de la práctica de la pedagogía feminista consiste en descentralizar el poder, el docente tiene que asumir que no posee el conocimiento total y por tanto crear una jerarquización piramidal en el aula no tiene sentido. El docente tiene que dejar de ser la persona que controla y transmite el conocimiento y convertirse en un mediador entre los diferentes *textos* y el alumnado. Esto es posible convirtiendo las clases magistrales en seminarios más reducidos y potenciando las actividades cooperativas y colaborativas en el aula para que el alumnado deje de tomar notas como un sujeto pasivo y pase a aprender haciendo, y compartiendo.

En esta asignatura es fundamental que el docente busque aquellas mujeres que han participado en el desarrollo de la sociedad norteamericana y ponga a disposición del alumnado los hechos, los textos, los escritos, los logros, pero no al final de la unidad como un apéndice sino en el centro del aula, del tema, de la unidad en igualdad de condiciones que sus contemporáneos varones. Evidentemente, esto tiene como consecuencia que el docente tiene que realizar una labor extra de investigación, en muchos casos arqueológica, rescatando a estas figuras femeninas, lo cual no es siempre sencillo. Con estos *textos* que se salen de la corriente patriarcal y heteronormativa, conseguimos que el alumnado entienda la cultura y la sociedad norteamericana en su totalidad, y no únicamente desde un punto de vista. Y además conseguimos activar en el alumnado:

- Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales;
- Problematicación de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica;
- Reconocimiento del legado e historia de las mujeres y por lo tanto construcción de una genealogía de las mujeres;
- De-construcción de los estereotipos asumidos por hombres y mujeres y que tienen su reflejo en la labor docente;
- Generalización del lenguaje neutro como vehículo de transformación.

En mis clases, a parte de la metodología ya explicada, hay una serie de actividades que mi alumnado tiene que llevar a cabo para conseguir nuestro propósito y son las siguientes:

- Redacción de cartas imaginarias entre personajes masculinos y femeninos. Esto es una actividad de *role-play* por escrito y con perspectiva de género que trata de poner de relieve las acciones llevadas a cabo por dichos personajes femeninos en conversación con figuras masculinas.
- Redacción de diarios de clase en el que expresen sus preguntas y dudas sobre el contenido de la asignatura, para que al terminar cada unidad puedan compartir esas reflexiones con sus iguales en las clases. Esta actividad genera una relación igualitaria en el aula ya que es el resto del alumnado el que ayuda y coopera en la resolución de dichas cuestiones. Así, el grupo en su totalidad forma parte de la generación de conocimiento en el aula.
- Creación de blogs en grupos. Al alumnado se le pide que abran un blog y que cada dos semanas publiquen una entrada relacionada con un tema previamente asignado. En cuanto a los temas estos pueden estar relacionados con las mujeres norteamericanas o con minorías o aspectos fuera del *mainstream*. El fundamento de esta actividad es la lectura de *textos*, el análisis de los mismos y la publicación de sus ensayos en un medio abierto, no solamente al aula sino a la sociedad. Esta actividad es la mejor oportunidad para democratizar el saber y para que el docente abandone por completo su posición de poder en el aula para dejar paso al alumnado. Esta

descentralización es completa cuando a esta actividad se le asigna el 25% de la evaluación de la asignatura y además ésta se realiza por parte del resto de la clase.

- La evaluación es sin duda alguna uno de los vestigios de ese poder del docente sobre el alumnado que persiste en la universidad. Para bell hooks, este tema es fundamental en su día a día y ella se posiciona como observadora del trabajo de su alumnado de tal manera que éste es consciente desde el comienzo en que la nota es algo que pueden controlar mediante su trabajo en el aula. Para el enfoque feminista en el aula no es válido si al final recurrimos a lo que ella llama, tomando la expresión de Paolo Freire, *sistema bancario*. (1974: 170).

Para concluir, podemos decir que parece claro que el avance hacia un enfoque pedagógico más igualitario e inclusivo es inevitable ya que el alumnado que tenemos en la actualidad lo está viviendo y demandando. No podemos seguir impartiendo docencia en una universidad anclada en el pasado. Evidentemente, este enfoque pedagógico feminista comprometido es mucho más laborioso para el profesorado, pero a la vez mucho más satisfactorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, Julie (1992). "Theory or practice. What exactly is Feminist Pedagogy?". *The Journal of General Education*, (9), (pp. 51-63).
- CABTREE, Robin; SAPP, David Alan y LICONA, Adela (2009). *Feminist Pedagogy: Looking back to Move Forward*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- CAYULEF C., María Gloria y SOTO G., Gonzalo (2023). "Pedagogía feminista. Desafíos y posibilidades desde el escenario universitario". En M. G. Cayulef y C. Calquín (eds.), *Lecturas feministas a la crisis global contemporánea*. Chile: Ediciones Ariadna.
- DOMÍNGUEZ-SERRANO, Mónica y PÉREZ BERNAL, Marian (2023). *Guía para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad Pablo de Olavide*. Universidad Pablo de Olavide.

- FREIRE, Paolo. (2002) [1968]. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HOOKS, bell. (1994). *Teaching to Transgress, Education as the practice of Freedom*. Routledge.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 129-151.
- PACHECO COSTA, Verónica. (2019). *Women in the USA*. Universidad Pablo de Olvide.
- PARRY, Shirley C. (1996). “Feminist Pedagogy and Techniques for the changing classroom”. *Women’s Studies Quarterly*, 24(¾). The Feminist Press at the City University of New York, 1996.
- RODRÍGUEZ Pérez, Pilar y PANDO CANTELI, M^a Jesús (2022). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Universidad de Deusto.
- STECHER, Lucía y ZAPATA, Claudia (2022). “Leer la experiencia, renovar la teoría: el feminismo de bell hooks”. *Revista de Humanidades*, (46), pp. 209-234.

HACIA UNA DIDÁCTICA INTERTEXTUAL DE LA QUERELLE DES FEMMES

TOWARDS AN INTERTEXTUAL DIDACTIC OF QUERELLE DES FEMMES.

Caterina DURACCIO
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

Teniendo en cuenta todas las relaciones intertextuales que las obras de la Querelle des femmes establecen entre ellas, el presente artículo propone una serie de recursos teórico-prácticos para el análisis intertextual de algunos fragmentos de textos. En primer lugar, se presenta el marco teórico-literario y el contexto en el que se produce el debate en torno a la cuestión femenina, los temas principales y las características comunes a los autores y las autoras y las obras propuestas. En segundo lugar, se ofrecen algunas indicaciones teóricas-pedagógicas sobre el análisis intertextual, con especial atención a los niveles de intertexto y paratexto para fomentar la capacidad de análisis comparativo del alumnado. En la tercera parte, se presenta la selección de un corpus de fragmentos textuales como base de la unidad didáctica a desarrollar. En esta aportación se propone una didáctica de la literatura a través de la intertextualidad presente en la Querelle, en la que escritoras y escritores ofrecen diferentes perspectivas sobre la cuestión de la superioridad o inferioridad de las mujeres. Finalmente, se propone una unidad didáctica en la que, a través de la intertextualidad presente en los textos presentados, se pueden apreciar los temas comunes.

Palabras clave: Intertextualidad; Querelle de las Mujeres; Didáctica de la literatura; Literatura italiana; Estudios de género

Abstract

Bearing in mind all the intertextual relationships that the work of the Querelle des femmes is stable within them, this article

proposes a series of theoretical-practical resources for the intertextual analysis of some fragments of texts. In the first place, the theoretical-literary framework is presented and the context in which the debate is produced around the female questions, the main themes and the characteristics common to the authors and the authors and the proposed works. Secondly, some theoretical-pedagogical indications regarding intertextual analysis are offered, with special attention to the intertext and paratext levels to foster the student's capacity for comparative analysis. In the third part, the selection of a corpus of textual fragments is presented as the basis of the teaching unit to develop. In this article we propose a didactic of literature through the intertextuality present in the Querelle, in which writers and writers offer different perspectives on the question of the superiority or inferiority of women. Finally, it proposes a didactic unity in which, through the intertextuality present in the texts presented, common themes can be appreciated.

Keywords: Intertextuality; Querelle des femmes; Literature Didactics; Italian literature; Gender Studies

1. LA QUERELLE DES FEMMES

Cuando en 1404 apareció *El libro de la Ciudad de las Damas* de Christine de Pizan se dio origen a uno de los debates más complejos y participativos de la historia literaria europea. La igualdad entre los sexos se convirtió pronto en el tema principal de tratados, diálogos, obras en prosas y verso, en las que las autoras y los autores manifestaban su postura frente a la desigualdad entre mujeres y hombres.

Numerosos son los textos que, a partir del siglo XV hasta el siglo XIX, han sido protagonistas de la controversia sobre la cuestión femenina. Los defensores y los detractores de la causa femenina se dedicaron a la publicación de obras que, a través de referencias explícitas o implícitas, citas y catálogos, estaban constantemente en contacto entre ellas, construyendo una estrecha red intertextual (Arriaga, Cerrato, 2021). A pesar de la importancia de la que gozaron en su época, la mayoría de las obras de la Querelle des femmes se han visto excluidas del canon

literario, y en consecuencia, se encuentran ausentes también en la enseñanza de la literatura. Introducir el debate de la Querelle en las aulas universitarias parece necesario para ofrecer una visión más global del contexto literario de la Edad Media, del Humanismo y del Renacimiento, que tenga en cuenta la Historia de las ideologías y de las minorías culturales.

La *Querelle des Femmes* fue un debate literario y filosófico en Europa durante los siglos XV y XVI sobre la naturaleza y el papel de las mujeres en la sociedad (Kelso, 1956; Rivera Garretas, 1996). Esta disputa involucró a escritores y escritoras que expresaron diversas opiniones sobre las capacidades, virtudes y roles de las mujeres, de hecho, Zimmermann (1999) indica que en este debate las mujeres se encuentran en la ambigua posición de sujeto y objeto, al ser escritoras de textos y, al mismo tiempo, personajes representados bien por la tradición (muchas veces misógina) masculina o bien por la tradición de la escritura femenina.

La intertextualidad es el rasgo que caracteriza este debate, puesto que el termino Querelle indica ya una respuesta polémica a otros textos que forman parte de la cultura. De hecho, El libro de las Ciudad de las damas de Christine de Pizan (1404), se escribe en relación y refutación al libro de Jean de Meung en la segunda parte el *Roman de la Rosa*. En la Querella intervienen diferentes escritoras españolas, italianas y francesas que con sus textos en el marco del humanismo defienden las capacidades femeninas en contra de quienes argumentan su inferioridad (Zenon Davis, 1977). Es en el Renacimiento cuando a este debate se suman las voces de escritores que en diferentes tipologías de textos van a constituir el grupo filógino que se enfrenta a la misoginia tradicional. Existe dentro de la Querelle, por lo tanto, una fuerte intertextualidad entre las tres corrientes, y sus protagonistas. La primera representada solo y exclusivamente por escritores misóginos; la segunda representada por escritoras que defienden la dignidad de las mujeres en contra de los argumentos de estos últimos y, la tercera, constituida por los escritores que se declaran abiertamente filóginos (Dialetti, 2003)

Entre estas tres tendencias, a pesar de tener sujetos de escritura diferenciados, no existe una línea de demarcación clara, con lo cual muchas veces encontramos en un mismo texto tendencias

filoginas y misóginas. Por otra parte, los textos de las tres corrientes utilizan las mismas fuentes textuales clásicas, sobre todo Platón y Aristóteles, circunstancia que densifica aún más la intertextualidad. Aun así podemos establecer una serie de diferencias entre los textos escritos por mujeres y los textos escritos por hombre. La más llamativa es la ambigüedad que caracteriza las posiciones masculinas que cubren un abanico que va desde la misoginia más vulgar a la filoginia más declarada, pero que muchas veces reúne en un mismo texto, o en varios, posiciones contradictorias. Mientras que los textos de las escritoras presentan entre ellos temas constantes y afines, lo que nos hace hipotizar una tradición no solo de escritura, sino de lectura de textos anteriores, cuya característica más notable es la reivindicación y lo que podríamos llamar, con un término moderno, el empoderamiento de las mujeres, los textos de los escritores se limitan a una repetición de argumentos sobre todo bíblicos y filosóficos que demuestran a nivel teórico, y no práctico, que las mujeres poseen las mismas cualidades intelectuales y que practican las mismas virtudes que los hombres. En este sentido los textos escritos por mujeres son explícitamente más personales y tienen su base en experiencias reales que ellas mismas han protagonizado. Cuando Laura Cerreta escribe sus epístolas en latín sus argumentos en favor de la educación de las mujeres se basan en sus experiencias vitales, lo mismo cuando teoriza sobre la naturaleza y el papel que las mujeres ocupan dentro del matrimonio. La voz de denuncia de una misoginia, podríamos decir encarnada, solo se escucha en este tipo de textos en los que autoras como Cassandra Fedele, Isotta Nogarola o la misma Laura Cerreta narran situaciones en las que se han visto involucradas, marginadas, despreciadas o ridiculizadas por el ambiente cultural que la rodeaba. Por lo tanto, las escritoras presentan en sus textos narrativas alternativas que desafían los estereotipos de género dominantes. Si para ello utilizan ejemplos históricos o literarios de otras mujeres esta inclusión siempre está ligada a su propia escritura, por lo tanto se presenta como una especie de intertextualidad ligada a la genealogía femenina de la que ellas se sienten herederas. Un punto en común que atraviesa la casi totalidad de los textos de las escritoras es la defensa de la educación de las mujeres, que se

vuelve clave para poder demostrar su inteligencia y habilidades. Este tema está presente también en la mayoría de los textos de escritores, pero con una diferencia sustancial: en su caso la nomina de ejemplos de mujeres ilustres del pasado se vuelve una lista “fría”, con la que el autor no tiene ninguna interacción y muchas veces, en algunos catálogos, las mujeres ilustres sirven como *exemplum* de antivirtudes, es decir, suponen modelos negativos de feminidad.

Las escritoras que argumentan en favor de la educación de las mujeres están personalmente implicadas en este concepto y se presentan a sí mismas como el ejemplo vivo de lo que una mujer puede conseguir si sigue el camino del estudio de las letras. Se puede afirmar que en la intertextualidad presente en las escritoras en sus relaciones a otros textos del pasado o a ellas contemporáneos existe una intensidad emocional y una empatía mucho más fuerte que la que se presenta en los textos de los escritores, que se mueven en un plano abstracto y conceptual sin quedar interpelados personalmente por las fuentes con las que trabajan.

Por otra, parte, los textos escritos por hombres lo hacen desde una perspectiva mucho más tradicional en la que no se discuten los roles de género asignados ni la supremacía masculina en ciertos aspectos, ni la supeditación femenina en otros. Ninguno de ellos discute el papel subalterno de la esposa o cuestiona la maternidad. En definitiva, los textos de los escritores se muestran mucho más retóricos o filosóficos en sus argumentos con un distanciamiento existencial; los textos de las escritoras en cambio presentan un autobiografismo a veces declarado y otras solapado en el que podemos leer la implicación del “yo” que escribe.

2. MARCO TEÓRICO

A partir de la segunda década del siglo XX la crítica literaria ha mostrado cierto interés hacia las formas en las que los textos se relacionan entre ellos y su constante interacción diacrónica. Los estudios llevados a cabo por Julia Kristeva, Gerard Genette y Michal Baktin analizan las obras literarias no como textos independientes sino como el resultado de continuas interacciones históricas, críticas y artísticas. Según Julia Kristeva (1967) “todo

texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1969: 85), lo cual significa que el análisis intertextual considera imprescindible una visión en conjunto, más allá del texto en sí, que tenga en cuenta los diferentes factores extratextuales y contextuales. Por lo tanto, cada texto no solo se pondrá en relación con otros, sino también establecerá interconexiones con el discurso cultural, abriéndose a posibles interpretaciones distintas entre ellas. Estas relaciones intertextuales permiten identificar fuentes no necesariamente aisladas en su dimensión histórica y geográfica, sino también establecen cierta continuidad en los discursos culturales y literarios. Como recuerda Eliot (1984):

Cada literatura tiene unas fuentes que le son propias, profundamente arraigadas en su historia, pero también hay otras fuentes, al menos de la misma importancia, que se comparten con otras literaturas [...] Ninguna nación ni lengua hubieran logrado lo que lograron si no se hubiera cultivado el mismo arte en países vecinos y en diferentes lenguas. No es posible comprender una literatura europea sin un extenso conocimiento de las demás (Eliot, 1984: 173).

El estudio de las fuentes propias y primarias es una fase preliminar del análisis intertextual que, una vez identificados los textos a los que se hace referencia de forma directa o indirecta:

se ocupa de identificar la presencia de discursos ajenos en un texto dado [...] estudiar las transformaciones entre texto e intertexto y la forma en que se asimilan los enunciados preexistentes, determinar las implicaciones de la irrupción de otros textos en el proceso generador de una obra, examinar el texto en relación con la serie de convenciones lingüísticas y literarias en las que se basan su escritura y su lectura, y por fin, destacar la pluralidad del texto y la multiplicidad de sistemas y estructuras en él contenidas (González, 2003: 120).

El enfoque intertextual pone el acento en las relaciones entre autor/a y lector/a y entre cultura y literatura, considerando esta última como “una parte inalienable de la cultura que no puede ser

comprendida fuera del contexto de toda la cultura de una época dada” (Bajtín, 1999: 347). Si bien, por un lado, el espacio autorial ha protagonizado el debate literario de la segunda mitad del siglo XX, por otro lado, el análisis intertextual implica un importante cambio también en la forma en la que el lector se enfrenta al texto, poniendo las bases de un aprendizaje más abierto y que pone en relación distintas obras. Desde el punto de vista didáctico y pedagógico, el enfoque intertextual permite al alumnado profundizar sobre el contexto histórico y literario y crear redes diacrónicas en las que se mueven algunos textos, identificando los puntos en común y las diferentes declinaciones de la misma tendencia.

Las relaciones entre texto y contexto, literatura y cultura, autor y lector han sido objeto de reflexión no solo de los estudios críticos y literario, sino que han llamado la atención también de los estudios didácticos y pedagógicos que han manifestado la necesidad de proporcionar una aplicación práctica a las tendencias teóricas propuestas. La idea de llevar a las aulas los principales procesos de intersección de saberes ha representado uno de los desafíos más interesantes de las últimas décadas del siglo XX. En 1980 el matemático francés Yves Chevallard llevó a cabo un estudio sobre los procesos de transposición del saber y sus relaciones con los objetos del saber. En primer lugar, propone una diferenciación entre “saber sabio” y “saber enseñado” cuyo objetivo es de trazar una continuidad entre el saber científico y el académico. El primero coincide con el conocimiento en su forma más pura, como resultado de la sedimentación de investigaciones realizadas a lo largo de la historia; es un saber riguroso, cerrado y formal. Por otra parte, el “saber enseñado” es más abierto y hace referencia a las técnicas empleadas para traducir las formas más pura del conocimiento en objetos de enseñanza:

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar (Chevallard, 1980: 16).

Según el teórico francés, para que la enseñanza sea posible es necesario cierta adaptación del saber que, en esta fase, se transforma en objeto a enseñar. Por consiguiente, el saber tiene cierta correspondencia con la experiencia del conocimiento. Estas diferencias coinciden, además, con la línea trazada por Walter Benjamin (1940) en sus estudios sobre la validez del concepto de experiencia. El filósofo hace hincapié en la distinción entre dos palabras alemanas empleadas para referirse a los distintos aspectos de la experiencia: *Erfahrung* y *Erlebnis*. Aunque compartan el mismo prefijo “er”, los dos términos indican conceptos bastante diferentes: *erlebnis*, que correspondería al “saber sabio”, es la experiencia sedimentada, mientras *erfahrung* hace referencia a todo tipo de experiencia acumulada y transmitida, el “saber ensañado”. Sin duda entender estos procedimientos teóricos representa uno de los primeros pasos para transmitirlos e incluirlos en el proceso pedagógico. La transición entre el conocimiento puro y su traducción didáctica es lo que Yves Chevallard define como “transposición didáctica” es decir “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1980: 45) según el esquema:

Objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza
(Chevallard, 1989, p. 47).

La sistematización de las diferencias en los varios aspectos del conocimiento ante todo permite identificar el saber sabio y, como consecuencia, la declinación y realización del saber enseñado.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

El marco teórico en el que se adscribe la propuesta didáctica del presente artículo tiene en cuenta tanto los fundamentos de la intertextualidad, analizando texto, paratexto y contexto, como la realización de una transposición didáctica de los fragmentos de las obras propuestas.

El uso de la intertextualidad en los textos de la Querelle des femmes es un elemento fundamental en la construcción de esta red literaria que ha ocupado la historia cultural europea durante

más de cinco siglos. La presente propuesta didáctica tiene como objetivos analizar los distintos niveles de interacción que se establecen entre algunos textos de la *Querelle* e individualizar las posibles conexiones temáticas, estilística y contextuales.

Teniendo en cuenta las bases teóricas de la intertextualidad como objeto de saber y objeto de enseñanza se pretende:

- Analizar los elementos macroestructurales comunes a las obras seleccionadas.
- Individualizar las referencias directas e indirectas presentes en los fragmentos escogidos y ponerlas en relación entre ellas.
- Reconocer las fuentes primarias y las posibles reformulaciones que han tenido a lo largo de la tradición literaria
- Examinar los principales aspectos culturales comunes.

La primera fase es de preparación e información. El/la docente proporciona información acerca del corpus presentado, entre ellas características estilísticas, contextualización histórica y literaria, pertenencia a una determinada tendencia literaria, etcétera.

El corpus textual presentado a continuación está compuesto por fragmentos de algunas obras de la *Querelle des femmes*: el dialogo *Della Dignità e della nobiltà delle Donne* de Cristoforo Bronzini (1622-1624), *La nobiltà et l'eccellenza delle donne* de Lucrezia Marinella (1600), *La nobiltà et eccellenza delle Donne* de Ludovico Domenichi (1549). La tradición literaria de la *Querella de las mujeres*¹ y su difusión está estrechamente relacionada con la intertextualidad o un dialogo entre textos, tanto desde una perspectiva más formal y estilística, como desde una perspectiva argumentativa y temática. Las obras en defensa de la causa femenina establecen profundas relaciones entre ellas a través de referencias explícitas o implícitas a los distintos textos contemporáneos. Estas constantes interacciones intertextuales adoptadas en los distintos Diálogos de la *Querelle des femmes* presentan al autor/a como lector atento y con un gran conocimiento

¹ Véase Arriaga Flórez, Mercedes; Cerrato, Daniele. (2021). “La Querella de las mujeres entre Italia y España Una revisión bibliográfica”. En *Revista de Pensamiento Político*, 16, DOI: <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.6242>

de la historia literaria anterior o contemporánea con la cual puede establecer relaciones y afinidades. La organización rizomática de las obras que ocupan el debate sobre la cuestión femenina europea a partir del siglo XIV permite identificar una serie de cuestiones cruciales para el análisis de los fragmentos propuestos. Identificar uno de los “núcleos germinales” (Bravin, 2019) de la Querelle es uno de los objetivos de esta propuesta didáctica, que será posible solo a través de la organización del/la docente en la segunda fase de la sesión. Este momento se caracteriza por una reducción selectiva del material, en la que se puede escoger un corpus de fragmentos de textos más afines al objeto de saber a enseñar. El desarrollo de esta fase comporta una fuerte implicación en la enseñanza al ser el primer contacto con el argumento propuesto. La selección reducida es una de las herramientas principales de la transposición didáctica y, en este caso, contribuye a reconocer las conexiones intertextuales. Es la fase en la que la atención se mueve del docente/autor al alumnado/lector, cambiando la forma de lectura y asimilación del texto. Como recuerda Riffaterre (1980):

Intertextual connection takes place when the reader’s attention is triggered by [...] intra-textual anomalies—obscure wordings, phrasings that the context alone will not suffice to explain—in short, ungrammaticalities [...] which are traces left by the absent intertext, signs of an incompleteness to be completed elsewhere. These, in turn, are enough to set in train an intertextual reading, even if the intertext is not yet known or has been lost with the tradition it reflected (Riffaterre, 1980: 627).

El lector de las obras de Cristoforo Bronzini, Lucrezia Marinella e Ludovico Dominichi encontrará citas, referencias marcadas con el uso de la cursiva, catálogos y notas al margen en las que se diferencian las fuentes primarias de las secundarias. El semiólogo francés reconoce dos niveles de lectura del texto: el primer nivel, de lectura heurística se centra en el significado de la obra, a través de la búsqueda del intertexto oculto; el segundo nivel, de lectura comparativa mira al análisis del significante del texto. A partir de este nivel, el alumnado puede centrarse en la semántica y buscar todos los elementos que llevan a identificar las fuentes principales y secundarias.

La propuesta didáctica intertextual tendrá como objetivo una profunda reflexión en torno a la tradición literaria de la Querelle des femmes, teniendo en cuenta los elementos macroestructurales comunes (estructura dialógica, uso de los *exempla*) desde una perspectiva diacrónica.

A continuación, se proponen los fragmentos de textos empleados para esta sesión didáctica:

CORPUS:

FRAGMENTO 1. Cristoforo Bronzini, *Della Dignità e della nobiltà delle Donne*. 1624

A quello che scrive il Tomagni, da voi allegato e a quanto ultimamente han scritto Passi, e Pazzi [...] bastano oltre le bellissime risposte di Galeazzo, del Domenichi, del Romei, del Tasso, del Martelli e d'altri Nobili Difensori delle Donne [...] Bastano, dico, e sufficientissime sono, ben fondate sopra la verità, e la ragione, che due valorose donne, in diversi tempi honoratamente fecero. [...] La prima volta, Modesta Pozzo (poéticamente chiamatasi Moderata Fonte) col secondo libro del Merito delle Donne, fatto da lei (ma non compito) nell'ultimo dei suoi giorni, ove chiaramente prova, quanto siano le Donne degne e perfette. E la seconda volta Lucrezia Marinella (gloria di questo nostro secolo) con quel bellissimo discorso intitolato La Nobiltà e l'Eccellenza delle Donne; che sole (senz'altro) servono, e ragionevolmente devono servire per otturar la Bocca e atterrar qualsivoglia Mole, fatta dall'infelice Passi, a danno e disfavore delle felicissime Donne; il quale accorgendosi, che agevolmente, e presto caderia la Macchina da lui fabbricata sul falso, si diede a credere d'ingagliardire il suo Edificio, con aggiunger menzogne a menzogne, come che l'accrescer peso ad una già cadente (e ora caduta) Mole, non affrettasse la ruina, che soprastava alla sua mal fondata fabbrica (Bronzini, 1622: 30-31).

FRAGMENTO 2: Cristoforo Bronzini, *Della Dignità e della nobiltà delle Donne*. 1624

Talmente che penso non facci oggimai più bisogno produrre altre ragioni o altri esempi; poiché la verità di quanto si è detto, non solo, dalle poche nominate (benché molto pregiate Donne) si può conoscere, ma con l'opera istessa si può toccare con mano, nel quarto libro del *Floridoro* di Moderata Fonte, ove quella rarissima Donna, più che graziosamente comincia:

*Le Donne di ogni età, fur da natura
Di gran giudizio, e d'animo notate [...]
Al Frate inferior, né disuguale
O la ponesse in fra l'armate squadre
Seco, o a imparar qualche arte liberale;
ma perché in altri affar viene allevata
per l'educazione, poco è firmata* (Bronzini, 1624: 37-38).

FRAGMENTO 3: Lucrezia Marinella, *La nobiltà et l'eccellenza delle donne* de Lucrezia Marinella. 1600

Sono le donne, si come anco gli uomini, composte di due parti, una delle quali è origine e principio di tutte le più nobili operazioni e si chiama da tutti anima; l'altra parte è il corpo caduco e mortale e ubbediente ai comandamenti di quella, si come quello, che da lei dipende. Se noi la prima parte, cioè l'anima della donna consideriamo, senza dubbio se con filosofi noi vogliamo parlare, diremo, ch'è tanto nobile l'anima de' maschi, come quella delle donne, perciocchè l'una e l'altra sono d'una medesima specie e per conseguenza della medesima sostanza e natura: la qual cosa conoscendo Moderata Fonte, ove ella mostra, che le donne sono tanto nobili, quanto gli uomini, dice nel suo *Floridoro*.

*E perchè se commune è la natura
Se non son le sostanze variate?*

Con quel che segue, volendo ella mostrare che si contengono sotto una medesima specie ma io già non assentisco a questa opinione, ma dico che non è inconveniente, che sotto una medesima specie siano anime quanto alla lor creazion più nobili ed eccellenti delle altre come lasciò scritto il Maestro delle sentenze nel libro 2 alla definizione 32, la qual cosa essendo, si come è, io direi che l'anime delle donne fossero nella lor produzione vie più nobili di quelle degli uomini (Marinella, 1600: 17).

FRAGMENTO 4. Ludovico Domenichi, *La nobiltà delle donne*, 1549, p. 88

Ma troppo sono antichi e vecchi quegli esempi: però voltiamo gli animi a quegli che più vicini sono all'età nostra. Non vi ricorda egli ch'Angelo Politiano scrive con tanto onore a una certa fanciulla veneziana chiamata Cassandra Fedele dottissima nelle discipline liberali? Non avete voi inteso che Tommaso Moro inglese ebbe tre figliuole, le quali bene e ornatamente favellavano latino, greco ed ebraico? Siete voi così poco pratici delle cose della Francia, che voi non abbiate mai udito ricordare il celeberrimo nome della Serenissima Regina di Navarra Madama Margherita Valesia? Dio buono, che Donna è ella, quanto santa, quanto inviolata, quanto dotta, quanto amorevole e pietosa adiutrice di tutti quegli uomini, che buoni e dotti sono.

Io lascio a bello studio di ragionarvi della illustrissima Marchesa di Pescara la Signora Vittoria Colonna, sì perché tutto il giorno i suoi lodatissimi componimenti vi sono innanzi agli occhi, sì perché io non mi conozco avere né voce né disposizione di parlare accoci né bastevoli pure a potervi ombreggiare parte della divinità di questa singolarissima Donna. Et ella oggi, com'è piaciuto a Dio, è ritornata in parte, ove ella non desidera più né mia né altrui lode, tutta intenta da se stessa a ringraziare e lodare il nostro comun fattore (Domenichi, 1549: 88).

El corpus elegido propone dos tipos de análisis intertextual que corresponden a los dos niveles de lectura propuestos por Michael Riffaterre (heurística y comparativa). En primer lugar, se impulsa el alumnado a un análisis cuyo objetivo principal es individuar y reconocer todas las referencias directas a otras autoras como Vittoria Colonna, Lucrezia Marinella e Moderata Fonte, a través de citas de las obras o la utilización de la tradición de los exempla en la tratadística del Renacimiento. De esta manera, es posible trazar un primer perfil macroestructural en los que se ponen de relieve todas las principales características del grupo literario de pertenencia. En segundo lugar, aplicando una lectura comparativa, el alumnado será capaz de aislar los temas comunes como la defensa de las mujeres y el derecho a la educación. La puesta en común de las reflexiones llevadas a cabo por el alumnado durante el debate colectivo puede servir como modelo para el análisis de otros fragmentos de los mismos textos

y como herramienta para identificar otros escritos de la Querella que presentan los mismos rasgos estructurales.

El objetivo de esta fase es reflexionar en torno a los distintos niveles de intertextualidad y, a través de mapas conceptuales, proponer una red de relaciones dentro de las obras de la *Querelle des femmes*.

4. CONCLUSIONES

La *Querella de las mujeres* representa, sin duda, uno de los movimientos literarios más complejos en la historia cultural europea y la producción de textos en favor o en contra de la causa femenina generó un debate en el que participaron muchos escritores y escritoras que manifestaban su postura frente al tema de la igualdad entre los sexos. Los tratados, los diálogos y los catálogos de la Querella constituyen un único bloque temático en el que se profundizan los temas de la educación de las mujeres y la igualdad de las virtudes intelectivas y morales. Las continuas referencias a otros textos contemporáneos o a las fuentes clásicas sirve para reforzar teórica e históricamente el punto de vista propio del autor o de la autora.

Por lo tanto, las conexiones intertextuales representan la verdadera fuerza de cada uno de estos textos que, apoyándose mutuamente, crean una red de relaciones extremadamente estrecha.

Para entender en qué manera se desarrollan estos lazos textuales es necesario un estudio exhaustivo de los aspectos contextuales y paratextuales que les rodean, así como una reflexión en torno a los principales argumentos que abarcan.

La unidad didáctica llevada a cabo en el presente artículo propone llevar el debate de la Querella de las Mujeres en las aulas universitarias, fomentando la competencia lectora “para comprender los textos de nuestra cultura e interactuar con los demás desde posiciones de respeto a sus ideas” (Rosal Nadas, 2023: 14). El equipo docente proporcionará una serie de herramientas teóricas, como una bibliografía específica y otra selección de fragmento de textos paralelos, funcionales al desarrollo de la sesión práctica en la que se propone individualizar y aislar los núcleos germinales presentes en las obras presentadas.

Así mismo el alumnado universitario al que está dirigida esta propuesta didáctica podrá reconocer las principales diferencias entre los textos escritos por hombres y los escritos por mujeres, trazando un perfil histórico-literario en el que se reflejan todas las características temáticas y los elementos formales comunes.

Si la literatura, al ser manifestación de una determinada cultura en un determinado momento, es el reflejo de una realidad específica, entonces la introducción de los estudios sobre la *Querella de las mujeres* en la didáctica de la literatura es un paso necesario para entender las relaciones entre el canon y la narración historiográfica literaria, así como los procesos culturales y sociales que han llevado al olvido algunas obras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes y CERRATO, Daniele (2021). “La Querella de las mujeres entre Italia y España Una revisión bibliográfica”. *Revista de Pensamiento Político*, 16, DOI: <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.6242>
- BAJTÍN, Mijaíl (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno.
- BARTHES, Roland (1983). *El grano de la voz*. México: Siglo veintiuno.
- BARTHES, Roland (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- BENJAMIN, Walter (1997) *Sul concetto di teoria*. Torino: Einaudi.
- BRONZINI, Cristoforo (1622) *Della dignità e della nobiltà delle donne*. Firenze: Zenobi Pignoni.
- CHEVALLARD, Yves (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DIALETI, Androniki (2003). “Defenders and En-emies of women in early modern Italian Querelle des femmes. Social and cultural categories or empty rhetoric”, *Gender and Power in the New Europe, the 5th Euro-pean Feminist Research Conference*.
- DOMENICHI, Ludovico (1549) *La nobiltà delle donne*.
- DURAÑONA, Marina Alicia; GARCÍA CARRERO, Estrella; HILAIRE, Estela; SALLES, Norma Aurora y VALLINI, Adelaida María (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Conserjería de educación.

- ELIOT, Tomas (1984). *Notas para la definición de cultura*. Barcelona: Bruguera.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Cristóbal (2003). *La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas*. En *Lenguaje y textos*, ISSN: 1133-4770. pp. 115-128.
- HERNÁNDEZ, Silvestre Manuel (2011). *Dialogismo y alteridad en Bajtín*. Contribuciones desde Coatepec, Universidad Autónoma del Estado de México. ISSN: 1870-0365, pp. 11-32.
- KELSO, Ruth (1956). *Doctrine for the lady of the Renaissance*. Urbana: University Illi-nois Press.
- KRISTEVA, Julia (1978). *Semiotiké. Ricerche per una semioanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*.
- ORTIZ BALLESTEROS, Antonia María (2020). *La intertextualidad en las revistas científicas de didáctica de la lengua y la literatura*. Tejuelo, (32), pp. 83-116.
- RIFFATERRE, Michael (1980). *Semiotica della poesia*. Bologna: Il Mulino.
- RIVERA GARRETAS, Milagros (1996). “La querrela de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual”. En *Revista Política y Cultura*, (6). Primavera, Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Distrito Federal, México, pp. 25-39.
- ROSAL NADALES, María (2023) “Educación poética y ecocrítica. «Los árboles» de Elena Martín Vivaldi”. En *Revista La Palabra*, (46), 2023. Didáctica y Pedagogía de la Literatura.
- ZEMON Davis, Natalie (1977). “La storia delle donne in transizione: il caso europeo”. En *Nuova DWF*, (3), pp. 7-33.
- ZIMMERMANN, Margaret (1999). “La ‘Querelle des femmes’ come paradigma culturale”. En Seidel Menchi, S., Jacobson Schutte, A., Kuehn, T. (coord.), *Tempi e spazi di vita femminile tra medioevo ed età moderna*. Bologna: Il Mulino, pp. 157-173.

VERONICA FRANCO, ESCRITORA Y
CORTESANA: LA PROSTITUCIÓN COMO
PROPUESTA DIDÁCTICA

VERONICA FRANCO, WRITER AND
COURTESAN: PROSTITUTION AS A DIDACTIC
PROPOSAL

MARIA MASCARELL GARCIA
Universidad de Sevilla

Resumen

Relacionar la figura de la escritora italiana Veronica Franco — que ejerció la profesión de cortesana honesta—, y la prostitución, es una oportunidad para explorar importantes temas relacionados con el género, el papel de la mujer en la sociedad renacentista y la complejidad de la vida de la cortesana en esa época. El objetivo de este artículo es plantear una unidad didáctica para un alumnado universitario en la que se relaciona la figura de la cortesana renacentista con el debate sobre la actual prostitución, abordando un tema histórico desde una perspectiva contemporánea y socialmente relevante.

Palabras clave: literatura, cortesanas, Renacimiento, prostitución, propuesta didáctica

Abstract

Relating the figure of the Italian writer Veronica Franco -who was an honest courtesan- and prostitution is an opportunity to explore important issues related to gender, the role of women in Renaissance society and the complexity of the courtesan's life at that time. The aim of this article is to propose a didactic unit for university students in which the figure of the Renaissance courtesan is related to the debate on current prostitution, approaching a historical topic from a contemporary and socially relevant perspective.

Keywords: literature, courtesans, Renaissance, prostitution, didactical proposal

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

“Ser la presa de tanto, con el riesgo de ser despojada, de ser robada, de ser asesinada [...]; enfermedades contagiosas y aterradoras; comer con la boca ajena, dormir con los ojos ajenos, moverse según el deseo de otros (Franco, 1580: 44-45)

Con estas palabras la escritora y cortesana Veronica Franco describe su realidad cotidiana, que conocía desde dentro, donde expresa que su libertad está limitada por su propio oficio en el que debe agrandar y cumplir el deseo de los clientes y no los propios¹. La violencia -sexual, psicológica u económica entre otras- contra la mujer, en todas sus formas y colores, ha existido desde siempre, aunque cambiase de nombre dependiendo de la época. En el Renacimiento la sociedad y la cultura experimentan una gran *renovatio* (Zarri, 2011: 151), y en los diferentes tipos de arte se puede observar un cambio en el que el hombre pasa a ser la figura principal. Se deja atrás la idea de que esta debía ser Dios, pero es el hombre, y no la mujer -que sigue relegada a un segundo plano-, en torno a quien gira todo. A pesar de ello, en la literatura las mujeres empiezan a declarar su pensamiento con voz propia. Este aumento de textos escritos por mujeres no fue considerado hasta tiempos relativamente más recientes:

El rechazo de las mujeres escritoras por parte del sistema literario (críticos y autores, sobre todo) se remonta a los primeros siglos de la literatura. La figura de la escritora, durante muchos siglos es percibida socialmente como opuesta al modelo “normativo” de feminidad, por la tanto, recaen sobre ella la marginación y la estigmatización o, al contrario, el sello de la excepcionalidad y singularidad. Su rareza es por defecto o por exceso (Arriaga Flórez, 2018: 15).

¹ En cuanto a la prostitución en la antigüedad, Beatriz Gimeno usa el ejemplo de las hetairas griegas para explicar cómo existían ciertas mujeres solo se pertenecían a sí mismas, ganaban su propio dinero, podían invertir sus ganancias en lo que quisieran, podían viajar, tener sus propiedades, etc., y que además que eran educadas en todas las artes conocidas. Al igual que más tarde las cortesanas, muchas de estas llegaron a ser muy ricas e influyentes (2012: 127).

Con la siguiente propuesta se pretende que los estudiantes se acerquen a la vida y obra de Veronica Franco, fomentando el estudio del papel de las mujeres en el pasado y su relevancia hasta la actualidad. Es también una oportunidad para analizar cómo la escritura puede convertirse en una poderosa herramienta para desafiar las normas sociales y expresar la voz de las mujeres en cualquier época histórica. Además, se pretende que los estudiantes utilicen la historia para arrojar cierta luz sobre debates de nuestra realidad y reflexionar sobre la complejidad y las implicaciones éticas de la prostitución. Conectando la figura de la cortesana renacentista con el debate sobre la prostitución actual, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más compleja y matizada de un tema de actualidad y objeto de debate. Esta unidad didáctica realiza un recorrido por el Renacimiento italiano en el que vivían las cortesanas hasta llegar a la prostitución actual. Los objetivos de aprendizaje serán los siguientes:

- Conocer y comprender la vida y obra de Veronica Franco, su papel como cortesana y su contexto histórico en el Renacimiento italiano.
- Analizar y comparar la figura de la cortesana del Renacimiento italiano con la realidad de la prostitución actual, considerando aspectos sociales, económicos y de género.
- Reflexionar sobre el debate contemporáneo sobre la prostitución, abordando diferentes perspectivas y argumentos éticos y legales.
- Fomentar el pensamiento crítico y la empatía hacia la situación de las mujeres en contextos históricos y contemporáneos relacionados con la prostitución.

Para la evaluación se proponen una serie de proyectos que el alumnado debería escoger. La siguiente propuesta didáctica está planteada un total de once sesiones (en caso de que el grupo de estudiantes sea reducido): ocho para la explicación teórico-práctica de los capítulos de los que se proponen a continuación, una de resolución de dudas y debate sobre las conclusiones y dos

para las exposiciones de los proyectos.

CAPÍTULO 1: LA VIDA DE LAS MUJERES EN EL RENACIMIENTO ITALIANO

- Introducción a la situación de las mujeres en la sociedad renacentista italiana, en la que tenían una serie de roles determinados y limitados y en la que se esperaba que se adhirieran a ciertas normas sociales y morales.
- Comparar y contrastar las oportunidades y expectativas para las mujeres de las diferentes clases sociales, destacando como la posición de cortesana honesta le otorgó a Veronica Franco ventajas al tiempo que desventajas.

Distintos son los puntos de vista que nos han llegado sobre la vida de las mujeres en el Renacimiento italiano, y muchos son los estudios que se han realizado sobre la misma, como los que proponen Kelly (1982 y 1984) y King (1988 y 1991). La suerte de las mujeres iba en relación a la práctica de la sumisión, ya fuese al padre o marido, tal y como establecía la ley. En el caso de las cortesanas, aunque en principio gozaban de mayor libertad, estaban de todas formas sujetas a las exigencias de su profesión, y dependían del hombre que pagaba una cantidad de francos por la compra temporal de su cuerpo.

Con respecto a la educación de las mujeres en general, hay que señalar que quienes pertenecían a una clase social alta podían acceder a una instrucción que variaba en función de la familia, pudiéndose reducir esta a las artes domésticas, a la música y a la religión o pudiendo ser algo más elevada e incluir también literatura, por ejemplo. Las mujeres casadas eran consideradas como madres y esposas, asumiendo por completo tales roles y dejando de lado el poder ser consideradas como mujeres con capacidades y necesidades. En las clases sociales más bajas, de las que formaban parte las cortesanas, no se solía recibir una educación esmerada, a excepción de las cortesanas honestas, como Veronica Franco. Se educaban en el currículum humanista, honestando conocimientos literarios y musicales que servían para desempeñar su oficio.

A nivel simbólico y social, tanto el matrimonio como la profesión de cortesana utilizan el cuerpo femenino de diferentes maneras. En el primero se trata de una transacción económica entre familias, y en el segundo en una compraventa al mejor postor (Gimeno, 2012: 124). Se crean así dos roles antitéticos basados simbólicamente en la imagen de la pura y la pecadora: la primera permanece en el marco de la familia, el matrimonio y la procreación, mientras que la segunda está destinada al burdel y al placer sexual masculino. Se crea una feminidad clásica representada dentro una sociedad que heterodisigna a las mujeres (Moncó, 2014) en base a estos dos roles asumiendo la mujer un papel en la sociedad dependiendo de a que categoría se la señalaba (Renea-Triviño, 2022: 116).

Veronica Franco desde su posición de cortesana logró formar parte de círculos literarios pertenecientes a clases sociales más altas, cuyo acceso era permitido solo a los hombres. Por otra parte, el hecho de ser cortesana conlleva un estigma social que le procuró numerosos enfrentamientos con sus detractores, tanto en vida como por parte de la crítica literaria posterior.

CAPÍTULO 2: EL PAPEL DE LAS CORTESANAS EN LA SOCIEDAD VENECIANA

- Explorar cómo las cortesanas, como Veronica Franco, podían utilizar su posición y talento literario para ejercer influencia. En la profesión de la cortesana en la Venecia del Renacimiento las mujeres tenían cierta independencia económica y social, también se enfrentaban estigmatización y juicio por parte de la sociedad.
- Comparación con la situación actual de la prostitución, considerando aspectos legales, sociales y de género.

Durante un largo período de tiempo, la identidad, la ciudadanía de una mujer, y la mujer en sí, fueron definidas dependiendo del hombre que tenían a su lado, descritas y categorizadas como vírgenes, casadas, solteras, viudas o monjas (Plebani, 2007: 247), pero hay que tener también en cuenta al grupo de las cortesanas honestas, mujeres que practicaban una

sexualidad “fuera de la norma” (Zancan, 1986: 808), y que contaban con un gran nivel intelectual y grandes capacidades sociales, artísticas y culturales. Vivían económicamente independientes y sin la presión de un padre/hermano/marido a las espaldas. Aun así, tenían que satisfacer constantemente el deseo sexual -y en ocasiones intelectual- no satisfecho de todo tipo de hombres: solteros, casados, viudos, eclesiásticos.

Una cortesana como Veronica Franco era una mujer instruida que, sin ser parte de la nobleza, tenía acceso a la corte y a los diversos círculos aristocráticos, pero no todas las cortesanas eran iguales, existiendo dos grupos: las cortesanas honestas y las deshonestas. El concepto de *cortigiana onesta* pretendía diferenciar a las cortesanas instruidas, cultas y refinadas de las “simples” meretrices². Otras escritoras famosas como Gaspara Stampa o Tullia D’Aragona formaban parte de este grupo privilegiado que no solo cumplían una “función sexual”, sino que además eran grandes oradoras, personajes intelectuales con los que poder conversar de política, literatura, música, etc.

CAPÍTULO 3: LA LITERATURA DE LAS CORTESANAS

- Presentación de las obras literarias de algunas cortesanas notables de la época, incluyendo a Veronica Franco, que utilizaban la escritura para expresar sus emociones, ideas y puntos de vista sobre las mujeres en un contexto social restrictivo.

Podemos considerar la literatura femenina del Renacimiento como un modo de resistencia frente a una cultura que rechaza a la mujer —y sus capacidades— por el solo hecho de serlo. Durante este período nace la *Querelle des femmes* (o *Querelle des sexes*), el debate académico y literario en el que participan

² Fausto Díaz Padilla (2014) destaca dentro de las *cortesanas deshonestas* las siguientes: las *di lume* (de luz, lumbre o candela), llamadas así por encender una vela en la ventana para ser reconocidas en la posada donde se alojaban y atraer a los clientes; las *domenicali*, que ejercían solo los días de fiesta o los domingos; las *da impanata*, (o *da gelosia*), que se hacían ver detrás de las persianas; y las *guelfas* y *gibelinas*, que tomaron el nombre por las dos facciones políticas.

activamente algunas cortesanas, transformando el género literario petrarquista.

Este es un mérito, si se quiere, de las cortesanas, o al menos de las más imaginativas de las petrarquistas, las que partieron más francamente de sí mismas, de su propia experiencia concreta del amor más que de un modelo abstracto de poesía, y que además pagaron un precio más alto por su reconocimiento (Farnetti, 2014: 16).

Dentro de este panorama debemos destacar la obra de Gaspara Stampa, Tullia d'Aragona, Imperia Cognati y Veronica Franco, entre otras. Todas ellas cultivaron sobre todo el género lírico y epistolar, como es el caso de Veronica Franco con sus *Rime* (o *Terze Rime*) escrita en 1575 y sus *Lettere familiar a diversi* de 1580.

Tanto Gaspara Stampa como Veronica Franco introducen novedades importantes en el canon poético petrarquista, ocupando ellas mismas el lugar del sujeto poético y convirtiendo a sus amados en el objeto de sus deseos. De esta forma se produce una inversión de géneros muy significativa que también sigue Tullia D'Aragona en su tratado *Dialogo dell'infinità d'amore* (1547), en donde sostiene que la persona amada tiene mayor dignidad que la persona que ama, considerando que en la lírica tradicional normalmente son los hombres el sujeto poético y las mujeres el objeto.

CAPÍTULO 4: LA CENSURA Y EL ESTIGMA SOCIAL:

- Reflexionar sobre cómo las cortesanas, incluyendo a Veronica Franco, enfrentaron censura y críticas debido a su profesión y su literatura.
- Analizar cómo la sociedad renacentista perpetuaba estereotipos negativos sobre las cortesanas y cómo estas mujeres desafiaron los desafíos a través de su escritura y su posicionamiento social.

El oficio de la prostitución, a pesar de estar permitido y consentido, comportaba el rechazo social para las mujeres que lo practicaban. Por otra parte, estaba declarado como un oficio de

utilidad pública: el 29 de junio de 1358 en Venecia, el Consiglio dei Dieci ordena la búsqueda de un lugar específico (Rossiaud, 2013: 28) para el ejercicio de la prostitución. Ese mismo año, se declara la prostitución como un oficio imprescindible, y San Agustín sostiene que eliminarla de la sociedad podría trastocar el orden natural a causa de las pasiones (Valencia Valencia, 2022: 32).

Veronica Franco tuvo que lidiar con repetidas acusaciones por parte de sus detractores, como Maffio Venier, que escribió diversas composiciones ultrajándola y la calificándola como la peor meretriz de toda Venecia, siendo la más conocida *Veronica, ver unica puttana*. Otra de las acusaciones a las que tuvo que hacer frente fue la de Rodolfo Vanitelli, “quien la acusó de publica meretrice ante el Tribunal del Santo Ufficio por brujería y prácticas de invocación al demonio en 1580, del que sería absuelta tras un magnífico discurso de defensa” (García Valdés, 2018: 82).

A pesar de la hostilidad a la que tuvo que enfrentarse, Veronica Franco consiguió crear un legado literario que perdura hasta nuestros días. Para comprender plenamente su obra se debe tener en cuenta las condiciones en las que escribió, para nada fáciles, y la sociedad en la que le tocó vivir.

CAPÍTULO 5: LEGADO Y RELEVANCIA ACTUAL:

- Discutir el legado literario y cultural de Veronica Franco y otras cortesanas renacentistas. Analizar cómo su trabajo ha sido revalorizado y reinterpretado en la actualidad.
- Relacionar la experiencia de Veronica Franco y otras cortesanas con el debate actual sobre la prostitución
- Reflexión sobre la prostitución desde una perspectiva feminista y de género, considerando cómo el patriarcado y las desigualdades sociales influyen en las experiencias de las mujeres en la prostitución.
- Comparación con la situación de las cortesanas en el Renacimiento y cómo el contexto histórico afectó sus opciones y oportunidades.

Durante bastantes decenios la crítica literaria decidió dejar al margen de las Historias de la literatura a las escritoras cortesananas. En el caso de Veronica Franco, su figura gozó de éxito y fama literaria en su tiempo, y por ello diversos historiadores y críticos literarios decidieron ocuparse de reinterpretar su obra más tarde. El hecho de que fuera cortesana ha tenido un peso relevante en su consideración literaria, y por lo tanto, hasta la llegada de los estudios de género, su obra no ha sido encuadrada en la producción general de su siglo y en la producción textual de la Querrela de las Mujeres.

Por otra parte, la prostitución en nuestras sociedades sigue estando presente a pesar de los grandes cambios y avances que los diferentes países han conseguido en materia de género e igualdad. El hombre y la mujer no han tenido una misma situación de *iguales*, pues el género masculino ha tenido el poder económico, político y simbólico sobre las mujeres (De Miguel Álvarez, 2012: 54). La sexualidad masculina no ha sido valorada del mismo modo que la sexualidad femenina:

Se continúa con el convencimiento que los hombres tienen unas necesidades sexuales, que son naturales y en consecuencia la sociedad tiene la obligación de cubrir. Al igual, está ampliamente aceptada la idea que gracias a la prostitución no se cometen más violaciones. Todo abalado por las creencias generalizadas que se nos inculcan sobre la prostitución, por ejemplo, que es el oficio más antiguo del mundo, un trabajo fácil y sobre todo que las mujeres que la practican lo hacen porque disfrutan y les gusta el sexo (Delgado Rodríguez, 2014: 144).

En este sentido, sería relevante la lectura de la obra teatral de la escritora italiana Dacia Maraini³, quien a través de *Veronica, meretrice e scrittrora* (1992) recrea la vida y obra de la autora veneciana.

³ Maraini se destaca como una de las autoras contemporáneas cuyos textos (cuenta con toda una serie de novelas, cuentos, poesías, ensayos, etc.) denuncian la desigualdad y la violencia contra las mujeres, como, como *La vacanza* (1961), *Memorie di una ladra* (1972), o *Dialogo di una prostituta con un suo cliente* (1973).

CAPÍTULO 6: EMPODERAMIENTO Y AGENCIA EN LA PROSTITUCIÓN:

- Discusión sobre el concepto de agencia y empoderamiento en el contexto de la prostitución actual, teniendo en cuenta diferentes experiencias y puntos de vista de las trabajadoras sexuales.
- Análisis de cómo las cortesanas, como Veronica Franco, ejercieron cierto grado de agencia y poder en su contexto histórico.

El Instituto Nacional de las Mujeres de México en su *Glosario de género* nos proporciona la siguiente definición, con perspectiva de género, del término agencia: “utilizado en el marco de las reflexiones sobre el empoderamiento femenino para visualizar a la mujer como un sujeto que se activa en función de sus intereses, deseos y necesidades, aun con las restricciones que se le imponen” (2007: 16). A pesar de la precariedad y la violencia que las cortesanas sufrieron en el Renacimiento por el ejercicio de su profesión, muchas de ellas desarrollaron estrategias de resistencia contra la misoginia que las marginaba constantemente, usando su obra y su oficio -completamente irreconciliables en la época- como el instrumento para manifestarse. Las mujeres nacidas en las clases sociales más bajas se veían empujadas a la prostitución por la pobreza, pero también las nacidas en una familia de *cittadini* como Veroncia Franco, quien su propia madre⁴ introdujo en el mundo de las cortesanas, podían elegir este oficio inducidas por una tradición familiar. Esta genealogía femenina proporcionaba un empoderamiento que se manifiesta en su obra, en la que denuncia la condición del sexo femenino, y defiende las capacidades intelectuales de las mujeres, incluidas las cortesanas⁵:

⁴ Como subraya A. Giovanni Frugoni, “la madre, también esta cortesana, cultivó los talentos de la hija bella e inteligente” (1948: 47) para convertirla en una de las más notables de Venecia.

⁵ En 1577 Veronica Franco se dirigió al Consejo de Venecia para que crease un hogar para las mujeres que, aun estando casadas o siendo madres, no eran admitidas en los conventos donde solo aceptaban a mujeres sin desposar y/o que todavía no habían sido madres, y donde además se les requería hacer voto de castidad (cfr. Cohenour, 2004: 27).

*¡Pobre sexo, con mala fortuna
siempre creado, porque siempre está
sujeto y sin libertad!
sin embargo, el defecto ciertamente no fue nuestro,
que si bien no somos fuertes como el hombre,
como el hombre tenemos mente e intelecto.
En la fuerza corporal no está la virtud,
sino en el vigor del alma y del ingenio
por el que todas las cosas son conocidas.
Y ciertamente sé que un lugar menos digno
no tienen las mujeres, pues de ser mayores
que los hombres han dado más de un signo*
Veronica Franco (2013: 105-107).

CAPÍTULO 7: REFLEXIÓN FINAL Y CONCLUSIONES:

- Debate y reflexión sobre la complejidad del tema de la prostitución y cómo las perspectivas históricas pueden enriquecer el debate contemporáneo.
- Creación de un espacio para que los estudiantes expresen sus opiniones y éticas sobre la prostitución y su regulación.

El fenómeno de la prostitución no ha cambiado mucho desde el Renacimiento a nuestros días. Las prostitutas siguen sufriendo el estigma social de la marginación. En el contexto de la sociedad capitalista, el cuerpo femenino es visto como un objeto más que se puede adquirir. Como afirma Rosa Cobo, “el creciente aumento de la industria del sexo se encuentra en el cruce de dos formas de dominio: el patriarcal y la capitalista neoliberal” (2016: 898). Se presenta finalmente un espacio para la reflexión el alumnado seguido de la realización de un pequeño proyecto individual o en parejas sobre las opciones que se dan en el apartado siguiente.

PROYECTO FINAL

Se proponer a continuación cuatro proyectos con lo que se puede evaluar la adquisición de competencias del alumnado, que debe entre las siguientes propuestas, individual o grupal:

- Trabajo grupal o individual: investigar y presentar la vida y obra de una cortesana específica, y cómo esta desafió las normas sociales de su época a través de su escritura y su profesión.
- Trabajo individual: creación de poemas o ensayos inspirados en la experiencia de las cortesanas, reflexionando sobre los desafíos y las luchas que enfrentaron.
- Trabajo grupal: creación una campaña, un vídeo o un podcast de concientización y sensibilización sobre la prostitución, que incluya elementos históricos y contemporáneos y que aborde diferentes perspectivas y soluciones sobre el tema.

RECURSOS

Para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica se pueden usar los siguientes recursos y materiales, que del mismo modo pueden ser utilizados por los alumnos a la hora de realizar su proyecto final:

- Textos de los poemas de Veronica Franco.
- Libros o materiales sobre el Renacimiento en Italia y la vida en Venecia.
- Material audiovisual, como documentales o vídeos sobre Veronica Franco y el Renacimiento.
 - Opcional: visionado de la película biográfica *Más fuerte que su destino* (1998).
- Textos sobre Veronica Franco y la prostitución en el Renacimiento.
- Documentales, artículos y recursos multimedia sobre la prostitución actual y el debate contemporáneo.
- Materiales para promover el pensamiento crítico y la empatía hacia las experiencias de las mujeres en la prostitución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes (2018). “Escritoras inéditas: las razones de la sinrazón”. En M. Martín Clavijo y M. Bianchi (eds.), *Desafiando al olvido: escritoras italianas inéditas* (pp. 11-27). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- COBO BEIDA, Rosa (2016). “Un ensayo sociológico sobre la prostitución”. *Revista Política y Sociedad*, 53(3), pp. 878-914.
- COHENOUR, Gretchen M. (2004). “Veronica Franco and the first wave feminism. Reaching from the past, building towards the future” [Tesis doctoral]. Texas Tech University, Texas.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana (2012). “La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana”. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 19, pp. 49-74.
- DELGADO RODRÍGUEZ, M^a. Dolores (2014). “La prostitución de mujeres: fuentes para su legitimación”. *Revista DILEMATA*, 6, pp. 143-160.
- DÍAZ PADILLA, Fausto (2014). *Veronica Franco: poetisa cortesana*. Sevilla: ArCiBel Editores.
- FARNETTI, Monica (2014). “Poetriarum octo fragmenta”. En M. Farnetti y L. Fortini (eds.) *Liriche del Cinquecento* (pp. 9-24). Guidonia: Iacobellieditore -Trefufusi srl.
- FRANCO, Veronica (1580). “Lettere familiari a diversi”. En S. Bianchi (ed.), *Lettere*. Roma: Salerno Editrice (“Minima”, 61).
- FRANCO, Veronica (2013). “Terze Rime”. En E. González de Sande, I. Rubín Vázquez de Parga, F. Díaz Padilla y M. Rosal Nadales (eds.), *Poetas cortesanas en la Querrela de las Mujeres* (pp. 101-113). Sevilla: ArCiBel Editores.
- FRUGONI, A. Giovanni (1948). “I Capitoli della cortigiana Veronica Franco”. *Belfagor Journal Article*, 12(1), pp. 44-59.
- GARCÍA VALDÉS, Pablo (2018). “La ficcionalización de personajes históricos en la literatura italiana: el caso de Veronica Franco”. En M. Martín Clavijo y M. Bianchi (eds.), *Desafiando al olvido: escritoras italianas inéditas* (pp. 75-88). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GIMENO, Beatriz (2012). *La prostitución. Aportes a un debate abierto*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S. L.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (2007). “Glosario de género”. México.

- KELLY, Joan (1982). “Early Feminist Theory and the “Querelle des femmes”. 1400 – 1789”. *SIGNS*, 8(1), pp. 4-28.
- KELLY, Joan (1984). “Did women have Renaissance?” En C. R. Stimpson (ed.) *Women, history & theory. The essays of Joan Kelly (women in culture and society)* (pp. 19-50). Chicago & London: The university of Chicago Press.
- KING, Margaret L. (1988). “La donna del Rinascimento”. En E. Garin (ed.), *L'uomo del Rinascimento* (pp. 273-327). Roma: Laterza.
- KING, Margaret L. (1991). *Women of the Renaissance*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- MONCÓ, Beatriz (2014). “Madres y madrastras: modelos de género, heterodesignación y familias reconstituidas”. *Feminismo/s*, 23, pp. 113-133.
- PLEBANI, Tiziana (2007). “Scritture di donne nel Rinascimento italiano”. En G. Belloni y R. Drusi (eds.), *Il Rinascimento italiano e l'Europa: Umanesimo ed educazione*, vol. 2 (pp. 243-263). Vicenza: Fondazione Cassamarca – Angello Colla Editore – Costabissara.
- RANEA-TRIVIÑO, Beatriz (2022). “La prostitución: una de las más antiguas formas de violencia contra las mujeres”. En M. J. Jiménez Díaz, C. López Ruiz (ed.), *Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. Revista de Estudios de Juventud*, (125), pp. 111-124.
- ROSSIAUD, Jacques (2013). *Amori venali. La prostituzione nell'Europa medievale*. Bari: Laterza.
- VALENCIA VALENCIA, Julieta Carolina (2022). *Tensiones en la educación sexual: pornografía y transformación de la sexualidad en la era digital* [Trabajo Fin de Grado]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ZANCAN, Marina (1986) “La donna”. En A. Asor Rosa (ed.), *Letteratura italiana. Le questioni*, vol. 5 (pp. 765-827). Torino: Einaudi.

