Memoria, género y educación

Resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica

Imagen: Adriana Assini

María I. Naranjo Ruiz (Ed.)

Dykinson, S.L.

Colección

ESCRITORAS Y ESCRITURAS

Eva María Moreno Lago y Caterina Duraccio

Directoras

Comité Científico

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia,Italia*
Katjia Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*
Ana Maria Díaz Marcos, *Universidad de Conecticutt, 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*

María I. Naranjo Ruiz (ed.)

Memoria, género y educación

Resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica

Dykinson, S.L.

2025

Memoria, género y educación: resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica

María I. Naranjo Ruiz (Ed.)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de Editorial Dykinson S.L.

© De la introducción y edición: María I. Naranjo Ruiz

© De los textos: Sus autores

© De la presente edición: Dykinson S.L.

© Imagen cubierta: *Vibrazioni* de Adriana Assini

1º edición: 2025

Editorial Dykinson S. L.
Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid, España
Internet: https://www.dykinson.com/
E-mail: info@dykinson.com

ISBN: 979-13-7006-483-9

MEMORIA, GÉNERO Y EDUCACIÓN: RESISTENCIAS Y NUEVAS MIRADAS EN LA LITERATURA Y LA DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN Y EDICIÓN
MARÍA I. NARANJO RUIZ

Índice

Introducción....13

Violencias de género, memoria y resistencia 16

LA MEMORIA Y LA VOZ FEMENINA EN FELIZA BURSZTYN A TRAVÉS DE LA NOVELA *LOS NOMBRES DE FELIZA* DE JUAN GABRIEL VÁSQUEZ, CARLOS ALBERTO LEÓN AGUDELO 17

HUBERTINE AUCLERT Y AMALIA CARVIA: AL SERVICIO DEL PERIODISMO FEMINISTA, VIOLETA VEGA GONZÁLEZ 25

LILÌ ZOGRAFU E LA PERSONA FEMMINILE CONTRO LA DITTATURA DEI COLONELLI DEGLI ANNI ’70 IN GRECIA, ATTRAVERSO LA SUA AUTOBIOGRAFIA, ARISTEIDIS KAREMFYLLIS, OLGA KARKANEVATOU Y ATHINA VEKRI....51

LA POETICA DELLA (R)ESISTENZA FEMMINILE: ITINERARIO DIDATTICO TRA LA VITA E I ROMANZI DI ALBA DE CÉSPEDES, GIULIA BIDDAU....65

Literatura queer, diversidad e inclusión 80

VIOLENCIA PSICOLÓGICA ENTRE LOS JÓVENES: UN ANÁLISIS DE SKAM ESPAÑA, MARÍA VALDÉS DEL TESO 81

GRAPHIC NOVELS AND COMICS AS A QUEER PEDAGOGICAL TOOL: ADDRESSING LGBTQ+PHOBIA THROUGH *HEARTSTOPPER* (2019), VLADYSLAV SHAPOVAL 97

VISIONES FEMENINAS EN LA SOCIOLOGÍA DEL MUNDO ÁRABE CONTEMPORÁNEO, INMACULADA SANTOS-DE-LA-ROSA.....113

EN LA CASA DE LOS SUEÑOS: DEFINIR EL HORROR DE LA VIOLENCIA INTRAGÉNERO EN LA OBRA DE CARMEN MARÍA MACHADO, JOSEFA GARCÍA INFANTES 129

I LIBRI DI MICHELA MURGIA COME STRUMENTO PER INCORPORARE L'APPROCCIO DI GENERE, IL RISPETTO DELLA DIVERSITÀ E IL LINGUAGGIO INCLUSIVO NELLA DIDATTICA, SPIROS KOUTRAKIS 144

GENEALOGÍA SÁFICA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: *FEMMES SAPHIQUES* Y LA RECREACIÓN DE VOCES SÁFICAS EN EL AULA DE ELE, MARÍA GAMERO HIDALGO 157

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA DINASTÍA TANG DE CHINA EN LA EDUCACIÓN MODERNA, WANRUO LUO 177

CONTRA LAS CUERDAS, DE SUSANA HERNÁNDEZ: INTERSECCIONES ENTRE REMINISCENCIA Y DIDÁCTICA FEMINISTA, KOFFI SYNTOR KONAN.....190

MUERTE Y MIGRALITERATURA EN LA NARRATIVA DE EDUARDO GONZÁLEZ VIAÑA, RAFAEL OLIVER..202

MUJERES ÁRABES DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA. VOCES DE RESISTENCIA, ROCÍO ROJAS-MARCOS ALBERT 211

Educación crítica y compromiso sociopolítico.....227

DANDO VISIBILIDAD A MUJERES RELEVANTES DE LA HISTORIA ESTADOUNIDENSE A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE TEXTOS SIGNIFICATIVOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES, BALTASAR JESÚS LÓPEZ RUIZ, CARMEN GÓMEZ GALISTEO Y MARÍA LUZ ARROYO VÁZQUEZ.....228

TRADUCTORAS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: CÓMO VISIBILIZAR A LA MAYORÍA DE UN SECTOR PROFESIONAL LINGÜÍSTICO, INMACULADA ROSAL BUSTAMANTE.....247

L'IMPORTANZA DELL'INCLUSIONE DELLA FANTASCIENZA FEMMINISTA NEL CANONE LETTERARIO ITALIANO PER LA COSTRUZIONE DI UNA SOCIETÀ MAGGIORMENTE INCLUSIVA: *L'ISOLA DELLE MADRI* DI MARIA ROSA CUTRUFELLI, CRISTINA CARDIA.....263

INCORPORATING WOMAN'S MENTAL DISORDERS IN EDUCATION THROUGH LITERATURE: DECONSTRUCTING STEREOTYPES AND PROMOTING DIVERSITY IN CLASSROOM, ANNA ANGELOU.....277

LITERATURA EN EL AULA DE ESL Y EFL. INGLES A TRAVES DE CUENTOS CORTOS: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO, LITERATURA Y GENERO, SYLVIA ZAMANILLO LAGAREJOS.....290

Autoras olvidadas y canon literario 311

HACIA UNA EDUCACIÓN LITERARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: *LA PRIMA MAYOR* DE LAURA GOST EN EL AULA DE SECUNDARIA, AMAL CONESA ERRAGBAOUI Y MARIO AZNAR.....312

DE LA MARGINACIÓN AL RECONOCIMIENTO: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LEER A TERESA DE CARTAGENA HOY, MARCELA LONDOÑO RENDÓN..328

INTEGRAR LA *QUERELLE DES FEMMES* EN EL AULA MEDIANTE DOS OBRAS DE LUCREZIA MARINELLI: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA, JUAN AGUILAR GONZÁLEZ 339

MÁS ALLÁ DEL CANON: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DEL SIGLO XVI A TRAVÉS DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO, CARMEN RIVERO IGLESIAS.....356

AL MARGEN DE LA VIÑETA: LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS HISTORIETISTAS ITALIANAS EN EL CANON ACADÉMICO, NEREA VARGAS MARTÍNEZ DE ESPRONCEDA 372

L'EVOLUZIONE DEL PENSIERO FEMMINISTA NELLA PRODUZIONE DI GOLIARDA SAPIENZA: UNA PROPOSTA DIDATTICA, AURORA GAIA DI COSMO 387

MUJERES HUMANISTAS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DE LOS POSICIONAMIENTOS DIDÁCTICOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN

TORNO A LA FIGURA Y OBRA DE LUISA SIGEA, CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ y DELFÍN ORTEGA-SÁNCHEZ. 400

PICCOLI LETTORI, GRANDI ORIZZONTI: NARRARE L'EQUITA' DI GENERE NEI CONTESTI 0-6, MICHELA BALDINI 416

EL OTRO AMOR CORTÉS: LAS IMPRESCINDIBLES TROBAIRITZ, ANTONIA VÍÑEZ SÁNCHEZ 429

FEMALE WRITING AS TEACHING MATERIAL FOR LATIN IN CLASSROOM, MARIA VARDALÀ 445

"A FREE HUMAN BEING, WITH AN INDEPENDENT WILL": USING *JANE EYRE* TO EXPLORE EMOTIONS AND GENDER IN THE EFL CLASS, ALMUDENA NIDO ..458

NARRATIVES OF GENDER-BASED VIOLENCE IN THE NOVELS OF EMILY AND ANNE BRONTË: LITERARY AND CINEMATIC REPRESENTATIONS OF ISABELLA LINTON AND HELEN HUNTINGDON, ANA PÉREZ PORRAS 471

DIDONE E LE ALTRE: LE EROINE DEL MITO CLASSICO NELLE TRADUZIONI DI CONERLIO LANCI, MARIASOLE DI COSMO 488

UNA SCUOLA PER TUTTI E PER CIASCUNO – L'INNOVAZIONE DIDATTICA COME PONTE PER L'APPRENDIMENTO INCLUSIVO, MARTA PENCHINI 504

DONNE D'OMBRA E DI RESISTENZA: VANNA E BOBÒ NELLA NARRATIVA DI MARIA MESSINA, ANGELA MARIA LA ROCCA 518

DE TRÓTULA DE SALERNO A OLIVA SABUCO: UNA PRESENTACIÓN DE LAS PRIMERAS CIENTÍFICAS EN LENGUA LATINA PARA EL AULA, FRANCISCO JAVIER BRAN GARCÍA 533

LECTURA DE LAS MUJERES DE LA BIBLIA A PARTIR DE LAS VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO, NATACHA RAMÍREZ TAMAYO 545

BRICOLAGE MULTIMITICO: SFIDA AI MITI NELLA NARRATIVA CONTEMPORANEA PER UNA PEDAGOGIA DI GENERE, SIMONA ESPOSITO 557

Introducción

MARÍA I. NARANJO RUIZ

> To live in the present is indeed to inhabit simultaneously a multitude of historical worlds. But that does not mean that all those historical worlds are the same.
>
> *How to Do the History of Homosexuality*
> David M. Halperin, 2002

Como revela David M. Halperin en la cita que encabeza esta introducción, nuestro presente es el resultado de una confluencia de historias, aunque no todas las historias ocupan el mismo lugar ni la misma centralidad en el espacio. De hecho, hay historias que vertebran nuestra cultura y conforman nuestra concepción del mundo, mientras que otras permanecen ocultas y alejadas del foco, esperando un rescate fortuito o un cambio de rumbo entre epistemológico y divino.

El presente volumen *Memoria, género y educación: resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica* pone el foco, precisamente, en la activación de un viraje, de un cambio. Así, partiendo de una perspectiva feminista y queer y un claro posicionamiento político, los capítulos aquí recogidos transitan por diferentes experiencias docentes, aportado soluciones reales y probadas, al tiempo que ahondan en nuevas fórmulas de representación, investigación y enseñanza. Funcionan, de este modo, como herramientas poderosas para provocar una transformación real y efectiva, para horadar un canon literario, artístico y, en general, cultural que ha privilegiado ciertas representaciones heteropatriarcales y ha ignorado deliberadamente historias de disidencia y resistencia.

Divididos en cuatro grandes bloques, los capítulos de este volumen exploran temas variados, desde autoras y autores olvidados, pasando por obras literarias, novelas gráficas, materiales audiovisuales y producciones culturales ignoradas,

hasta la relación entre salud mental y docencia o la importancia de las genealogías sáficas en la educación universitaria. Se conforma, por tanto, como una obra ecléctica a la par que representativa y útil que busca confrontar imaginarios estancos y asfixiantes.

Comenzando por el primer bloque, este pone el foco en tres cuestiones concretas: la violencia de género, la memoria y la resistencia, tres asuntos centrales en esta obra. Así, los capítulos insertos en él exploran el papel de diversas figuras femeninas y de determinadas representaciones literarias y audiovisuales como detonadores de una revolución en el campo cultural y artístico. Revelan el potencial de esas experiencias de vida y creación y de ciertas prácticas artísticas como instrumentos didácticos, eficaces para armar una propuesta docente que ponga en el epicentro los estudios de género y sexualidad. Combinando los estudios sobre la memoria y partiendo del potencial de la resistencia como respuesta, estos capítulos proponen no solo un nuevo enfoque didáctico y formativo, sino que inciden en la necesidad de enseñar y tratar en el aula nuevas temáticas y enfoques.

Por su parte, en el segundo bloque se exploran las posibilidades de orquestar una práctica docente en torno a la diversidad, partiendo desde lo sexual y lo identitario en un sentido amplio. De este modo, los capítulos aquí aglutinados se centran en esos dispositivos culturales tradicionalmente ignorados, como las series o las novelas gráficas, y en áreas como los estudios queer y culturales, ahondando en el papel de las culturas no occidentales ni hegemónicas como impulsoras de una perspectiva didáctica más inclusiva y heterogénea.

En el tercer bloque se congregan aquellos capítulos que inciden directamente en una educación crítica y que revelan un firme compromiso sociopolítico feminista. Se aportan así experiencias docentes concretas y multitud de recursos de apoyo, entreverando el compromiso con una enseñanza consciente y capaz de usar los temas y enfoques ya señalados como puntos de inflexión en la formación de nuestro alumnado. Así, se explora el poder del lenguaje inclusivo en el aula, el papel de la historiografía feminista e, incluso, se incide en la necesidad de tratar temas como la educación emocional y la salud mental para alcanzar la perseguida innovación didáctica.

Finalmente, el cuarto bloque acoge aquellos textos en los que la renovación del canon literario es protagonista. De este modo, se ahonda en la literatura de creadoras como Jane Eyre, Luisa Sigea o Maria Messina, entre otras, y en figuras centrales de la historia literaria y artística como Dido o ciertas mujeres de la Biblia. Se trata de un bloque en el que la perspectiva filológica y la metodología didáctica feminista y disidente se trenzan para garantizar la reinterpretación de ciertas obras y, a la vez, la inclusión efectiva de determinadas creadoras en el canon artístico y cultural a través de nuevas prácticas docentes.

En resumen, el volumen *Memoria, género y educación: resistencias y nuevas miradas en la literatura y la didáctica* pretende responder a una necesidad actual y urgente en el ámbito de la docencia: la apertura de la enseñanza. En un momento complejo, donde la recesión ideológica es palmaria e indiscutible, reconsiderar qué enseñamos y cómo lo hacemos puede ofrecernos soluciones efectivas ante las adversidades. Y es que, atender a esas zonas grises de la cultura en nuestra práctica docente no es un capricho ni un juego, sino un auténtico escudo ante la sinrazón y la desinformación.

Como comentaba al principio aludiendo a la cita de David M. Halperin que encabeza esta breve introducción, la construcción de la historia y, por ende, de la cultura entraña un poder que solo a través de la educación puede cambiar de manos. Por ello, como bien dejan entrever las propuestas contenidas en este volumen, nuestra práctica docente ha de entenderse como un motor de regeneración y transformación inclusivo, democrático y, por qué no, también esperanzador.

Violencias de género, memoria y resistencia

LA MEMORIA Y LA VOZ FEMENINA EN FELIZA BURSZTYN A TRAVÉS DE LA NOVELA *LOS NOMBRES DE FELIZA* DE JUAN GABRIEL VÁSQUEZ

MEMORY AND THE FEMALE VOICE IN FELIZA BURSZTYN THROUGH THE NOVEL *FELIZA'S NAMES* BY JUAN GABRIEL VÁSQUEZ

Carlos Alberto LEÓN AGUDELO
Universidad de Antioquia

Resumen
Este artículo trata de demostrar cómo Juan Gabriel Vásquez a través de la novela *Los nombres de Feliza*, reconstruye la memoria de la escultora Feliza Bursztyn, destacando su voz femenina en un contexto histórico marcado por la represión y el silencio. Por medio de una narrativa íntima y testimonial, la historia da cuenta del carácter transgresor de Feliza, su lucha por la libertad artística y su resistencia frente a las estructuras patriarcales. La obra recupera una figura olvidada por la historia oficial, resignificando su legado desde una perspectiva feminista. Así, la memoria se convierte en acto de justicia y la voz femenina en vehículo de resistencia y reivindicación cultural.
Palabras clave: Feliza Bursztyn, memoria, voz femenina, feminismo literario y Juan Gabriel Vásquez.

Abstract
This article tries to demonstrate how Juan Gabriel Vásquez, through the novel Feliza's Names, reconstructs the memory of the sculptor Feliza Bursztyn, highlighting her female voice in a historical context marked by repression and silence. Through an intimate and testimonial narrative, the story tells of Feliza's transgressive character, her fight for artistic freedom and her resistance against patriarchal structures. The work recovers a

figure forgotten by official history, redefining his legacy from a feminist perspective. Thus, memory becomes an act of justice and the female voice a vehicle of resistance and cultural vindication.
Keywords: Feliza Bursztyn, memory, female voice, literary feminism and Juan Gabriel Vásquez.

1. Introducción

La novela *Los nombres de Feliza* (2024) es el último libro publicado por el escritor colombiano Juan Gabriel Vásquez. En este toma como eje central la vida de la artista Feliza Bursztyn (1933-1982), escultora colombiana de ascendencia polaca que tuvo reconocimiento en el ámbito cultural por el uso de materiales exóticos, como chatarrra, restos de automóviles, acero inoxidable y motores para la creación de esculturas que que combinaban el movimiento y el sonido. Bursztyn desafió las formas tradicionales de experimentar el arte, resignificando materiales descartados y otorgándoles un valor sin precedentes.

Gabriel García Márquez presenció la muerte de Feliza Bursztyn en un restaurante de París, escribiendo, luego en una columna periodística, que la artista había fallecido de tristeza. Fue ese diganóstico literario que llevó a Juan Gabriel Vásquez a preguntarse si ¿Un ser humano puede morir de tristeza?, ¿Cómo es eso posible?, por lo que a lo largo de muchos años, se dedicó a reunir documentos y entrevistarse con las personas que estuvieron cerca de ella, pero a medida que se sumergía en la investigación los interrogantes empezaron a sucederse.

Leer esta obra es desnudar la realidad que hasta hace muy poco tiempo, e incluso todavía en muchos espacios de la vida diaria, las mujeres colombianas se han visto sometidas, teniendo que remar contra la corriente para ser reconocidas en su trabajo. Esa es la historia de Feliza Bursztyn, quien ni su familia ni su primer esposo, Larry, quisieron apoyar como la artista que era y por el contrario quisieron frenar la libertad de una mujer con ideas propias. Que siempre fue más allá de lo que las imposiciones sociales esperaban de ella.

2. Contexto histórico y social: entre la transgresión y el silencio

Entender un artista es comprender su tiempo y su época. El destino de Feliza Bursztyn como mujer implica examinar las condiciones sociales, culturales y políticas que marcaron a las mujeres en la Colombia de mediados del siglo XX. Una sociedad profundamente patriarcal, en la que los roles de género eran rígidos, las mujeres estaban ligadas al espacio doméstico y la transgresión femenina era duramente castigada.

La politóloga colombiana María Emma Wills en su libro *Ciudadanías fragmentadas: mujeres, etnia y nación en Colombia* (2007), señala que hasta bien entrado el siglo XX, "el orden patriarcal fijaba para las mujeres un destino de silencio, obediencia y maternidad" (2007: 56). De esta manera, Feliza -una mujer judía, irreverente, excéntrica, artista del movimiento y el ruido- representaba una figura profundamente disruptiva. Su vida no encajaba en el ideal femenino hegemónico, ni su obra en los cánones del arte colombiano de la época.

Los nombres de Feliza da cuenta de este rechazo institucional y simbólico. Desde el inicio, el narrador deja clara la incomodidad que generaba Feliza en el espacio público: "Era como si el país entero se hubiera confabulado para convertirla en una nota de pie de página. Una mujer que había vivido como no se suponía que debían vivir las mujeres" (Vásquez, 2024: 19).

En este orden de ideas, Florence Thomas en su investigación *Mujeres en la sociedad colombiana* (1999), al analizar el lugar de las mujeres en el arte, señala que "la artista era vista con recelo, como si se hubiera extraviado del espacio que le correspondía" (1999, p. 103). Ese recelo fue una constante en la vida de Feliza: se la acusó de loca, de comunista, de libertina. Fue víctima del Estado colombiano en el contexto del Estatuto de Seguridad de Turbay Ayala, lo que la obligó a exiliarse. Esto luego de que el gobierno de Turbay Ayala, amparado en el Estatuto de Seguridad, la acusara de apoyar la Guerrilla del M-19 y de un supuesto porte ilegal de un arma de fuego, que ella mismo explicó que era una reliquia metálica inservible que le habían regalado. Sin pruebas, se dijo que en su taller se construían armas con los retazos de metales de sus obras. Más que crítica estética, lo que sufrió fue

violencia simbólica y política. En la novela, Vásquez recoge esa persecución desde múltiples voces. Una periodista describe así el tratamiento mediático que recibió Feliza tras el escándalo con el ministro: "La prensa no hablaba de arte, ni siquiera de política. Hablaba de una mujer desbordada. Una mujer que no sabía guardar silencio" (2024: 138).

Feliza fue todas esas cosas para la sociedad colombiana de entonces. Su obra con chatarra, sus máquinas con movimiento, su risa explosiva, sus performances nocturnos y su libertad sexual desafiaron no solo las normas artísticas sino también las normas de género. Juan Gabriel Vásquez lo sintetiza en una frase poderosa: "A Feliza no la querían porque no pedía permiso para ser como era. Y eso, en este país, era el peor de los pecados" (179).

En ese sentido, la narración no solo reconstruye una biografía, sino que denuncia el entramado de exclusiones que marcó la vida de una mujer que no se conformó con los límites impuestos. Al reactivar su memoria, *Los nombres de Feliza* también recupera una voz femenina radical, vital, incómoda, cuya presencia había sido borrada de la historia oficial.

3. La memoria en Feliza Bursztyn

La memoria, en tanto construcción social y política, ha sido objeto de múltiples disputas en el campo literario, artístico e histórico. En *Los nombres de Feliza* (2024), Juan Gabriel Vásquez emprende un ejercicio narrativo que busca rescatar del olvido la figura de la artista Feliza Bursztyn, relegada a los márgenes de la historia oficial del arte colombiano, a pesar de su carácter transgresor y pionero. La novela opera como un artefacto de memoria cultural que, siguiendo a la antropóloga alemana Aleida Assmann, no se limita a almacenar información del pasado, sino que la reactiva desde el presente para reconfigurar los modos en que se recuerda, se narra y se olvida.

En el libro *Espacios de memoria: formas y transformaciones de la memoria cultural* (2011) de Assman se afirman que "la memoria cultural [...] tiene la capacidad de preservar formas de conocimiento que han sido desplazadas o suprimidas, y de

activarlas nuevamente cuando las condiciones sociales o culturales lo permiten" (2011: 49). En este sentido, *Los nombres de Feliza* no es sólo una novela biográfica o documental: es una intervención en la memoria colectiva, una operación de rescate simbólico en la que se le devuelve voz y complejidad a una mujer cuya vida fue marcada tanto por la persecución política como por la estigmatización social.

Al inicio del libro, Juan Gabriel Vásquez señala que su motivación para escribir la novela proviene de una necesidad de interpelar el silencio: "Nunca supe si lo que me empujaba era la indignación o la culpa. [...] La injusticia de su olvido me parecía una responsabilidad compartida" (2024: 13). Esta afirmación inicial enmarca la escritura como un acto de restitución. La novela se articula así como un ejercicio de "memoria secundaria" (Assmann, 2011: 65), es decir, como una reconstrucción que se aleja de la vivencia directa para entrar en el terreno del archivo, del testimonio y de la representación ficcional.

Feliza, tal como es narrada por Vásquez, encarna un tipo de memoria disidente, que desafía las versiones oficiales de la historia del arte y de la política colombiana del siglo XX. Su exilio forzado, tras el escándalo mediático y político de su cercanía con el entonces ministro de gobierno Carlos Lleras Restrepo, es narrado como una forma de borramiento: "La historia de Feliza no tenía lugar en la historia de Colombia" (Vásquez, 2022: 119). La narración se convierte en un intento por reescribir ese lugar ausente, por reinscribir a Bursztyn en la memoria pública a través de una narrativa que entreteje archivo, imaginación y denuncia.

Al recuperar a Feliza desde la memoria cultural, Vásquez también construye una contra-memoria, en el sentido de Foucault, al poner en cuestión los mecanismos institucionales que han operado su exclusión: el arte patriarcal, la política misógina, los medios de comunicación sensacionalistas. La novela propone, no solo un retrato individual, sino una reflexión más amplia sobre las formas en que ciertas vidas, especialmente las de mujeres insumisas son silenciadas, y sobre el papel de la literatura en reactivar esas memorias olvidadas.

4. La voz femenina irreverente

Es la primera vez que en la narrativa de Juan Gabriel Vásquez aparece una voz femenina con tanta potencia, en este sentido la recuperación de las ideas y forma de ver el mundo de Feliza Bursztyn se ha convertido en un ejercicio político y poético de resistencia frente al olvido, la exclusión y la distorsión que han marcado la representación de las mujeres en los relatos históricos y culturales. En el texto se construye un retrato narrativo de la escultora Feliza Bursztyn, cuya vida y obra estuvieron marcadas por la irreverencia, la experimentación y una ruptura constante con los mandatos del arte y de la feminidad normativos. Lejos de ser un simple ejercicio biográfico, la novela se convierte en un espacio de restitución simbólica de una voz femenina que, históricamente silenciada, regresa a través del archivo (fotografías, recortes de prensa), la memoria y la ficción literaria.

Dentro de este marco, es interesante el libro *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (2007) de la escritora judeo-estadounidense Judith Butler, quien manifiesta que la voz femenina puede ser entendida, no como una esencia dada sino como una construcción discursiva que "se forma y se transforma a través de relaciones de poder" (2007: 63). En este sentido, Feliza, en tanto sujeto femenino y artista, habita una posición transgresora: es una mujer que incomoda, que no se deja clasificar, que subvierte tanto las normas de género como las de la práctica artística. De hecho Juan Gabriel Vásquez escribe: "Feliza no era una mujer fácil de entender. Era una fuerza. Una voz con forma de carcajada" (2024: 87). Esa voz, desbordante, escapa a las clasificaciones tradicionales del arte y de la mujer obediente o decorativa.

Por otro lado, nos parece importante, introducir el concepto de posmemoria de la estadounidense Marianne Hirsch, quien afirma que las generaciones posteriores pueden reclamar las voces de quienes fueron silenciadas por la historia, especialmente en contextos de trauma o represión. Aunque Juan Gabriel Vásquez no pertenece a la generación de Feliza ni vivió directamente sus experiencias, su escritura opera como un gesto de posmemoria: una forma de activar su voz desde el presente, atravesada por el archivo y la imaginación. Como lo refiere en las primeras páginas

de la obra: “Lo que encontré en su vida fue una historia que no sólo me obsesionaba, sino que parecía estar pidiéndome ser contada” (15).

En la novela Feliza no habla con su propia voz, sin embargo su figura emerge con fuerza a través de los testimonios (especialmente de su último esposo: Pablo Leyva), cartas, archivos y recuerdos que el narrador recopila: una polifonía que restituye su presencia y reivindica su diferencia: “Feliza no fue sólo una artista. Fue una mujer que no quiso pedir permiso para ser ella misma” (p. 179). Esa decisión, profundamente política, convierte su voz en un símbolo de la resistencia femenina en el arte y la vida pública.

5. Conclusión

El tema de la memoria es la columna vertebral en la narrativa de Juan Gabriel Vásquez, que ya lo ha explorado en otras novelas como *Los informantes* (2004), *Las reputaciones* (2013), *La forma de las ruinas* (2015) y *Volver la vista atrás* (2020). En el caso de *Los nombres de Feliza* existe un acto literario de recuperación de la memoria, pero también como una reivindicación simbólica de la voz femenina en la historia cultural de Colombia. A través de la reconstrucción de la vida de Feliza Bursztyn -una mujer que desafió los códigos de género, los límites del arte tradicional y el silenciamiento institucional-, Juan Gabriel Vásquez nos invita a repensar los mecanismos mediante los cuales ciertas figuras son borradas, deslegitimadas o distorsionadas en el relato nacional.

Referencias bibliográficas

Assmann, Aleida (2011). *Espacios de memoria: formas y transformaciones de la memoria cultural.* España: Ed. Taurus.

Butler, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gómez Zuleta, Camila (2024). “Los nombres de Feliza recupera la vida de una mujer extraordinaria que no le hizo daño a nadie”. Recuperado de: https://elpais.com/america-colombia/2024-12-07/los-nombres-de-feliza-recupera-la-vida-de-una-mujer-extraordinaria-que-no-le-hizo-dano-a-nadie.html

FLORENCE, Thomas (1999). *Mujeres en la sociedad colombiana*. Colombia: Editorial Tercer Mundo.

HIRSCH, Marianne (2012). *The generation of postmemory: writing and visual culture after Holocaust*. Estados Unidos: Ed. Columbia University Press.

VÁSQUEZ, Juan (2024). *Los nombres de Feliza*. Colombia: Editorial Alfaguara.

VILLALOBOS, Cristóbal. (2025). "Los nombres de Feliza: las incógnitas de una mujer fascinante". Recuperado de: https://theobjective.com/cultura/literatura/2025-01-12/feliza-colombia-garcia-marquez/

WILLS, María Emma (2007). *Ciudadanías fragmentadas: mujeres, etnia y nación en Colombia*. Colombia: Uniandes/ICANH.

HUBERTINE AUCLERT Y AMALIA CARVIA: AL SERVICIO DEL PERIODISMO FEMINISTA

HUBERTINE AUCLERT AND AMALIA CARVIA: AT THE SERVICE OF FEMINIST JOURNALISM

Violeta VEGA GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

Resumen
Este artículo se presenta como una introducción a dos autoras (una francesa y una andaluza) poco conocidas de los siglos XIX y XX que no suelen formar parte de los programas didácticos: Hubertine Auclert (1848-1914) y Amalia Carvia (1868-1949). Por ello mismo, es necesaria su aportación dentro del aula con el fin de tratar temas relevantes como los derechos y libertades de las mujeres, la primera ola feminista, etc. Primero, se introducirán las ideas esenciales de nuestro artículo, fundamentada por el contexto socio histórico y cultural en Andalucía y en Francia. Después, se hará hincapié en la vida y obra de nuestras autoras, y, estudiaremos el análisis de las similitudes y diferencias entre nuestras autoras, así como las conclusiones acerca de nuestras autoras y las posibles aperturas a nuevas versiones y estudios relacionados con esta temática en cuestión.
Palabras clave: Autoras, derechos, feminismo, similitudes, versiones.

Abstract
This article is an introduction to two little-known authors (a French and an Andalusian) from the 19th and 20th centuries who are not usually included in the teaching programmes: Hubertine Auclert (1848-1914) and Amalia Carvia (1868-1949). For this reason, it is necessary to have your input within the classroom to deal with relevant topics such as women's rights and freedoms, the first wave of feminism, etc. First, we will introduce the essential ideas of our article, the socio-historical and cultural

context in Andalusia and France. Then, emphasis will be placed on the life and work of our authors, and we will study the analysis of similarities and differences between our authors, as well as conclusions about our authors and possible openings to new versions and studies related to this subject matter.
Keywords: Authors, rights, feminism, similarities, versions.

1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes del movimiento sufragista se entrelazan con el nacimiento del movimiento feminista puesto que, el activismo de las mujeres ha contribuido a la construcción un mundo más equitativo y, sobre todo, a la defensa de los derechos y libertades femenina en las esferas públicas como privadas. Tanto es así que se podría considerar el siglo XVIII como el nacimiento de la primera ola feminista, y, por ende, del movimiento feminista.

El sufragismo, desde sus orígenes a principios del siglo XX, insistió en la búsqueda por la igualdad de la mujer no sólo por la parte económica sino por la parte política y jurídica correspondiente. De hecho, el voto femenino podría dar acceso a las instituciones donde se ejercen decisiones sociopolíticas y abolir otras desigualdades sociales (Ballarín et al., 2010: 41).

En este contexto Hubertine Auclert y Amalia Carvia se presentan como dos figuras fundamentales ya que han marcado un antes y un después dentro del marco feminista y sufragista franco-andaluz[1] desde sus inicios hasta nuestros días. Ésta es una de las razones por las cuales se debería tener en cuenta su presencia dentro de las aulas, por ejemplo, creando una programación didáctica relacionada con los derechos de las mujeres en base a un eje cronológico franco-andaluz (en el caso de estar en un centro bilingüe de francés).

[1] Hubertine Auclert empleó la palabra feminismo en su periódico *La Citoyenne,* publicado entre 1881 y 1882. Además, ella misma registró la palabra "Feminismo" (Bard & Chaperon, 2017: 82-90) para hacer referencia al movimiento socio-político que estaba emergiendo, a pesar de que la prensa utilizara este mismo termino de forma peyorativa.

De ahí que nos hayan surgido varias preguntas al respecto:

¿Cómo ha influido el activismo feminista en su vida?

¿De qué manera el legado de Amalia y Hubertine ha perdurado hasta nuestros días? ¿Existe la interconexión de dos mujeres con las mismas labores socio-políticas sin haberse conocido en ningún momento vital?

Y, por ende, nuestra pregunta central por la cual nos hemos fundamentado a la hora de redactar nuestro artículo: "¿Cómo han llegado a utilizar el periodismo como herramienta y altavoz por y para la emancipación femenina, y, sobre todo, para el sufragio femenino?"

Por un lado, Hubertine Auclert fue periodista, pionera del movimiento feminista y considerada como la primera sufragista en Francia, abogando por la lucha del sufragio femenino y la emancipación femenina, así como el uso de ciertos términos en femenino tales como *abogada, diputada, electora, testigo*, etc. Además, creó varias asociaciones feministas como "Association pour le Droit des Femmes", "Ligue Française pour le Droit des Femmes" o "Le Suffrage des Femmes", "Le Droit des Femmes". Asimismo, Hubertine colaboró en los periódicos *Le Petit Parisien, La Libre Parole*, y fundó *La Citoyenne* (1882-1892) y *Le Radical* (1896-1909).

Por otro lado, Amalia Carvia fue una escritora, periodista masona española, maestra laica y pionera en el sufragismo, así como en el movimiento feminista durante los siglos XIX y primera mitad del siglo XX en Andalucía y Comunitat Valenciana. Colaboró en varios periódicos tales como *La Conciencia Libre (*1896-1905*), Redención* (fundado junto con su hermana Ana entre 1915 y 1922), y en *El Pueblo, diario republicano de Valencia* (1894-1939).

Los objetivos principales de nuestra investigación son la presentación de la vida y labor periodística por parte de Hubertine Auclert y Amalia Carvia, la conexión entre nuestras dos protagonistas, el legado periodístico que han marcado los siglos XIX y XX en Francia y España, y, también, la manera a través de la cual las publicaciones de Hubertine y Amalia han marcado, apoyado y contribuido a la lucha por los derechos y libertades de las mujeres de su tiempo.

Por ello mismo, iremos desgranando, punto por punto, cuáles han sido las claves para entender y analizar en profundidad toda la labor periodística realizada por Hubertine Auclert y Amalia Carvia, cuyo objetivo primordial era atraer la atención y reflexión de las mujeres francesas, andaluzas y valencianas para que "alzaran su voz" por sus derechos en las esferas públicas y privadas, como nuestro caso concreto: el sufragio femenino.

2. HUBERTINE AUCLERT (1848-1914): ENTRE PERIODISMO Y SUFRAGISMO

Hubertine Auclert nació el 10 de abril de 1848 en la aldea de Tilly, cerca de Saint-Priest-en-Murat (Francia) y falleció el 4 de agosto de 1914 en París (Francia). Fue una periodista, activista política, una de las pioneras del movimiento feminista y, sobre todo, considerada como la primera sufragista en Francia, que luchó hasta el fin de sus días en defensa de los derechos sociales y políticos por y para las mujeres, reclamando la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos que conciernen a la sociedad de su momento.

Su familia era de buena posición social, siendo ella la quinta de siete hermanos, y, cuyo padre fue alcalde de Sant-Priest-en-Murat en 1848 (a comienzos de la segunda república), y tras la destitución como alcalde tras el golpe de Estado realizado por Napoleón Bonaparte, su padre fue un gran opositor durante el imperio de los Bonaparte. A los nueve años, estuvo estudiando en un colegio religioso, y, tras la muerte de su padre, quiso acceder a la congregación de San Vicente de Paul, pero no fue aceptada. Tras la muerte de su madre en 1866, estuvo en un convento de Montluçon, pero fue expulsada en 1869, provocando en Hubertine un gran sentimiento anticlerical[2].

Con respecto a sus labores y aportaciones realizados, podemos señalar que Hubertine tuvo una gran actividad literaria, activista y político social hasta el fin de sus días: En 1876, Hubertine fundó

[2] Parte de la biografía de Hubertine Auclert está presente en el artículo de Romera Pintor (2016) que se puede consultar también en la página web de la Región de Murcia (https://www.carm.es/edu/pub/20_2016/3L_contenido.html)

la asociación "Le Droit des Femmes", y, posteriormente, en 1880 otra llamada "Le Suffrage des Femmes". También, se consagró como articulista en la sección "Féminisme" dentro del periódico *Le Radical* (entre 1896 y 1909), y con su sección "Les Droits de la Femme" en el periódico *La Libre Parole* (1892-1924). Además, en 1881, Hubertine creó su periódico *La Citoyenne* (1881-1891), donde divulgaría su punto de vista acerca de la cuestión de la mujer en diferentes ámbitos con el fin de sensibilizar y llegar a la opinión pública sobre este tema en concreto. En 1879, Hubertine participó en el tercer congreso socialista de Marsella, cuyo discurso exhortaba la igualdad política, económica y social de la mujer.[3]

También, llegó a formar parte de la vida y debate políticos en Francia debido a sus grandes intervenciones dirigidas a las asambleas parlamentarias, y a los consejos tanto generales como municipales. Además, realizó varias estancias en el extranjero como fue el caso de Argelia (entre 1888 y 1892), donde estuvo observando y analizado cuál era la situación que tenía la mujer allí. En 1900 publicó su ensayo en defensa de la mujer árabe titulado *Les Femmes Arabes en Algérie.*

En 1908, nuestra autora compuso varios ensayos relacionados con la reivindicación de los derechos de la mujer, y, por ende, de su derecho al voto como *Le Vote des Femmes*. Ese mismo año, Hubertine organizó una manifestación donde ella y otras mujeres intentaron ejercer su derecho al voto, desafiando públicamente esta ley que se les prohibía dicho derecho. Finalmente, Hubertine Auclert murió en París en 1914 sin saber que se produjo la legalización del derecho al voto femenino en Francia tras la Segunda Guerra Mundial, y, que se convertiría en un gran ejemplo de la lucha y del propio movimiento feminista perdurando hasta nuestros días.[4]

La relación de Hubertine Auclert con el periodismo feminista va intrínsecamente unida. Hubertine denunciaba la opresión y represión que se tenía hacia las mujeres desde la aparición del

[3] El Centro de Hubertine Auclert (https://www.centre-hubertine-auclert.fr/qui-est-hubertine-auclert) resume cuáles han sido las labores realizadas por ella a lo largo de su vida.

[4] Hoy en día se puede visitar su tumba en el cementerio de Père Lachaise.

primer imperio napoleónico, y, sobre todo, dentro de las leyes del Código Napoleónico (aprobado por la ley del 21 de marzo de 1804). En sus artículos relataba la situación que tenían las mujeres de su tiempo (dando igual la procedencia o el estamento social al cual éstas perteneciesen); y, sobre todo, reivindicaba y abogaba por los derechos de las mujeres, tanto por el voto femenino, el divorcio, como por la emancipación femenina en la esfera pública y privada.

A lo largo de su trayectoria periodística, Hubertine siempre tuvo presente que su labor estaría relacionada con la emancipación femenina, y, sobre todo, con la igualdad entre mujeres y hombres en las instituciones públicas. Por ello mismo, Hubertine colaboró redactando sus artículos en diferentes periódicos parisinos tales como l'*Avenir des femmes* (1871-1879), posteriormente sustituido por el periódico semanal *Le Droit des Femmes* (1869-1891); *Le Petit Parisien* (1876-1944), *Le Radical* (1896-1909), *La Libre Parole* (1892-1924). Y también, fundando su periódico *La Citoyenne (*1891-1891).[5]

El impacto del trabajo elaborado por Hubertine Auclert ha perdurado en el tiempo debido a la lucha incansable por la igualdad de derechos, condiciones y libertades entre mujeres y hombres, y, sobre todo, por el poder representativo de la mujer dentro de la vida política y por el futuro derecho al voto femenino, que tendrá su aprobación en la Asamblea Nacional francesa en 1945.

> Yo dejo a los hombres que se arroguen el poder de gobernar, el privilegio de pagar los impuestos que votan y se reparten a su gusto [...] Yo no tengo derechos, entonces no tengo cargas, yo no voto, yo no pago.” (Hubertine Auclert, 1879, Discurso en el Congreso socialista obrero de Marsella).

De hecho, Hubertine Auclert, no sólo abogó por la igualdad de género sino por otros tipos de discriminación presente en la sociedad de su época (y que, hoy en día, siguen estando presentes): la discriminación racial, sexual y religiosa. Todos los

[5]Algunos extractos de los periodicos donde Hubertine ha fundado y participado se pueden encontrar en la Biblioteca Nacional Francesa (https://gallica.bnf.fr/conseils/content/hubertine-auclert).

colectivos que sufrieron estos tipos de discriminación estaban excluidos del carácter universal que se hallaba dentro de la Constitución, de ahí que Hubertine propusiera la erradicación y derogación de estos comportamientos ejercidos en la ciudadanía francesa. Por ejemplo, durante su estancia en Argelia entre 1888 y 1892, Hubertine reclamó a través de su ensayo *Les Femmes Arabes en Algérie* (1900) la integración del pueblo (y, por ende, de las mujeres) árabe en la sociedad francesa de su época.

> Estas mujeres, poco iniciadas en la lengua árabe no ejercerían […]. Bajo cualquier pretexto, con vista para establecer, por ejemplo, el estado civil de las mujeres indígenas ellas llevarían la francisación a domicilio" (Hubertine Auclert, *Les Femmes en Arabe*, 1900: 26).

En 1879, un siglo después del estallido de la Revolución Francesa, Hubertine estuvo presente en el Congreso de Marsella para votar por la declaración de igualdad de derechos entre mujeres y hombres enmarcada dentro del socialismo, De ahí que tanto el socialismo como la república hayan formado parte de las bases del movimiento feminista del siglo XX, tal y como se reflejaran en las figuras de la política alemana Clara Zetkin o las escritoras Flora Tristán y Simone de Beauvoir. A partir de 1876, nuestra autora hizo una campaña en favor del sufragismo en Francia, y en marzo de 1904, otra en favor de la separación de bienes a nivel legislativo, jurídico y económico por y para las mujeres.

Asimismo, su labor para la obtención de derechos igualitarios para la mujer fue crucial en la redacción de sus periódicos *La Citoyenne* –"Todas las mujeres están interesadas en obtener el poder de derrocar las leyes que las menosprecian y las oprimen", Hubertine Auclert, *La Citoyenne*, 13 février 1887, 1– y en *Le Radical* –"Cuando se haya revisado el diccionario y feminizado el idioma, cada una de sus palabras será, para el egoísmo masculino, un recuerdo expresivo al orden", Hubertine Auclert, *Le Radical*, 18 avril 1898, 2–. Dentro de estos periódicos, Hubertine consagró tres de sus artículos a la defensa de la mujer con el fin de obtener la independencia económica y financiera

tanto dentro como fuera del hogar, es decir, tanto en los ámbitos públicos y privados.

Y, sobre todo, dedicó también el folleto *L'Argent de la Femme* (1904) a las mujeres que aplicaran el contrato de separación de bienes, respondiendo de esta manera a los paternalismos, y a aquellas figuras masculinas patriarcales que ejercen su autoridad socio-política, jurídica, a la vez que conyugal, hacia las mujeres (quedando ellas en un estado de mendicidad y dependencia absoluta de estas figuras mencionadas anteriormente).

Según analiza Édith Taïeb (2005), Hubertine valora los orígenes del sufrimiento de las mujeres: por un lado, el poder y la supremacía masculinos y, por otro lado, el sometimiento y hostigamiento sufrido por las mujeres donde "las mujeres ya habían dado durante bastante tiempo crédito a los hombres". Por lo tanto, la participación femenina en las instituciones políticas había contribuido a la proclamación de la República, y particularmente, a la incongruencia por ésta misma puesto que las mujeres habían sido excluidas en el momento de su representación política.

Con respecto a la integración e inserción de las mujeres dentro de las instituciones gubernamentales políticas y legislativas, debía establecerse la derogación de las leyes que impedían su acceso, o, incluso, la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, donde las mujeres debían "invertir considerablemente en las estructuras de poder para estar y prevalecer otra manera tanto de gobernar como de considerar nuevos programas de acción para asegurar la distribución de la riqueza" (Taïeb*,* 2005*)*. Debido a esta situación, Hubertine solicitó la Nación la representación igualitaria de mujeres y hombres con el fin de redactar y promulgar una "Constitución democrática" que concedía los mismos derechos, deberes y libertades a toda la ciudadanía, sin tener en cuenta la clase social, el poder adquisitivo o la cuestión de género, entre otros caracteres.

3. Amalia Carvia (1861-1949): La lucha por el feminismo gadita-valenciano

Amalia Carvia Bernal (Cádiz, 12 de mayo de 1861 - Valencia, 7 de marzo de 1949) fue una escritora, periodista masona

española, maestra laica y pionera en el sufragismo en España[6]. Tanto ella como su hermana Ana son consideradas como unas de las primeras sufragistas españolas. Amalia nació en una familia humilde, concretamente, en el barrio de Hércules de Cádiz. Fue la hija mayor del matrimonio formado por Manuel Carvia Carneiro, un sirviente o peón de origen gallego, posiblemente del Hospital Real y la onubense Ana Bernal Ramos. Durante su infancia, Amalia vivió la "Revolución Gloriosa" de 1868 que derrocó a Isabel II, la llegada de la Primera República el 11 de febrero de 1873 y el consiguiente movimiento cantonalista de los republicanos federales. Justo antes de proclamarse la República, Amalia se sintió republicana de por vida. Entre 1875 y 1876, el matrimonio junto con sus hijos Amalia (con 15 años), Ana y Manuel se mudaron a la a la casa-portería de la Facultad de Medicina de Cádiz (en la antigua plaza de Alfonso XII, junto al Hospital Civil Provincial).

En lo que respecta a los estudios de Amalia, ella no hizo Bachillerato ni estudios superiores (aunque sí que tomó clases de pintura) como sus hermanos, de ahí que ella se considerara una mujer autodidacta con una visión humanista y librepensadora. Posteriormente, se formó para ser pintora, y después, como profesora laica, publicista y escritora, participando en varias conferencias y discursos, incluidos las lecturas de poemas en los entierros civiles de destacados republicanos y masones en el cementerio de San José (Cádiz). Como mujer emancipada y que abogaba por la ilustración y educación de la mujer, Amalia luchó contra el fanatismo religioso católico, ejemplificando con su discurso y literatura anticlerical frente al sistema eclesiástico y clerical gaditano. Con 24 años, Amalia escribió una carta de Adhesión que publicaron en *Las Dominicales del Librepensamiento* (Madrid), declarándose una ferviente seguidora de Rosario de Acuña. Asimismo, Amalia seguiría escribiendo artículos, poemas y narraciones cortas (que escribió

[6] Para la reconstrucción de las noticias relacionadas con la vida y la obra de Amalia Carvia resulta fundamental la elaborada por Manuel Almisas*, ¡Paso a mujer! Biografía de Amalia Carvia.* Asimismo, muchas noticias sobre la vida y las obras de Amalia Carvia han sido encontradas en "La Voz del Sur" o "Diario de Cádiz", así como en la página web "La Poderío" (https://lapoderio.com/).

junto con la propia Rosario de Acuña, Belén Sárraga o Ángeles López de Ayala) otras librepensadoras tales como en, al menos, veinte diarios o revistas de Cádiz, Huelva y Valencia durante 54 años. Entre las amistades de Amalia en Cádiz, podemos señalar la presencia de Fermín Salvochea, Vicente Ramírez Brunet, Ramón Cala, Diego Gómez del Valle, Manuel Trigueros Ochoa, Isidoro Ángel Portela, Belén de Sárraga, Ángeles López de Ayala, entre otras.

Durante su estancia en Cádiz, Amalia se integró a los 26 años en la logia masona "Regeneración", alcanzando el puesto de "maestra masona" y de "oradora adjunta". En 1885, fundó la única logia masona femenina gaditana "Hijas de la Regeneración". Entre otras actividades socioculturales, Amalia participó: En 1886, dentro Círculo del Librepensamiento «Guillén Martínez» fundada por Fermín Salvochea; en 1896, fue elegida miembro de la Comisión Ejecutiva de la Asamblea masónica provincial de Cádiz; en 1897, Amalia fue miembro de la directiva del nuevo Círculo Librepensador (ubicado en la plaza Jesús Nazareno); y fundó en 1898 una Asociación de mujeres que denominó "Concepción Arenal". En cuanto a su labor periodística, Amalia colaboró en diferentes diarios gaditanos de finales del siglo XIX: *El Socialismo, El Manifiesto, Diario Popular, El Pueblo y El Trabajo.* En 1891, las hermanas Carvia se integraron en la Logia masónica onubense "Unión y Sinceridad". Allí también ocuparía el cargo de «orador adjunto» y de «orador», ganándose la vida como maestra laica. En 1897, Amalia viajaría de nuevo a Huelva con el fin de organizar a las mujeres onubenses implicándose en la educación como medio emancipador, promoviendo así la apertura de nuevas escuelas laicas para mujeres, niñas y adultas. En noviembre de ese mismo año, Amalia fundó la sociedad "Unión Femenina". Asimismo, ella pasó algunos meses con su familia onubense de La Palma del Condado (Huelva), e intervino en algunos mítines y conferencias a petición de círculos obreros de Huelva y Sevilla.[7]

[7] Parte de la biografía de Amalia la podemos encontrar en "Biografía de Mujeres Andaluzas" (https://historiamujeres.es/vidas/carvia-bernal-amalia-ana.html).

Alrededor de 1900, Amalia abandonó Cádiz y se instaló en Valencia junto a su hermana Ana (que fue también redactora en *La Conciencia Libre,* así como en la logia masona "Asociación General Femenina". Allí, Amalia siguió ejerciendo como maestra laica y colaboró en una revista fundada con su hermana Ana llamada *Redención* (considerada como una "revista mensual feminista") y cuyo primer número apareció en Valencia en septiembre de 1915. A los pocos meses, se organizó en la capital valenciana la Asociación Femenina «Concepción Arenal» y en otras zonas del país. Esta revista de las hermanas Carvia tuvo como finalidad englobar a todas las mujeres feministas en una única asociación. Tanto fue así que se firmó un comunicado por 53 mujeres (entre ellas, las hermanas Carvia) dedicado a la prensa el 22 de abril de 1918 titulado «A las mujeres españolas», donde se había constituido la "Liga Española para el Progreso de la Mujer", primera organización feminista de ámbito estatal, haciendo un llamamiento a la unión de las mujeres para abogar por sus derechos y libertades. La última frase de dicho comunicado decía: «¡Españolas, vamos a la conquista de todos nuestros derechos; vamos en pos de nuestra total dignificación!». El 25 de agosto de 1918, esta asociación quedó oficialmente registrada en el Registro de Asociaciones la Liga feminista con más de 200 mujeres asociadas, donde Amalia fue la secretaria. En enero de 1919, las feministas valencianas se convirtieron «de sopetón») en sufragistas al tener que salir al paso de la nueva reforma electoral que el gobierno pretendía realizar, siendo ellas las primeras en defender el voto integral para la mujer. De ahí la redacción del comunicado en *El País* titulado "A las Feministas Españolas". Pocos meses después, El Diario de Sesiones de las Cortes de 27 de febrero de 1920 recoge la primera petición formal de la historia solicitando el voto femenino sin restricción alguna y lo realizó la Liga Española para el Progreso de la Mujer.

Al proclamarse la Segunda República, Amalia siguió apoyando el voto femenino desde sus artículos colaborando en el periódico *El Pueblo de Valencia*, aplaudiendo la labor parlamentaria de Clara Campoamor. Cuando las Cortes aprobó oficialmente el sufragio femenino en diciembre de 1931, y los partidos republicanos se decidieron a organizar a las mujeres, Amalia Carvia, recién jubilada y con 70 años, se integró en las

filas del Partido de Unión Republicana Autonomista (PURA) de Valencia, fundado por Vicente Blasco Ibáñez (jefe del periódico *El Periódico de Valencia)*. Además, Amalia participó en el movimiento pacifista de Valencia contra la campaña de guerra de Mussolini, y también, estuvo colaborando dentro de la Liga de los Derechos del Hombre y la Ciudadanía, siendo elegida vicepresidenta del Comité Provincial. En febrero de 1934, Amalia recibió la insignia de Caballero de la Orden de la República (siendo la única mujer española que ha ostentado esa distinción) en Valencia por parte del gobierno, el ayuntamiento, la Diputación, así como por sus compañeras de la Agrupación Femenina Republicana.

Durante la Guerra Civil, Amalia siguió redactando en *El Pueblo de Valencia.* En 1937, el gobierno republicano reconoció en 1937 a los maestros laicos todos los derechos laborales que le correspondían, incluida la jubilación. Amalia Carvia se afilió a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT. En septiembre de 1939, Amalia fue detenida acusada de auxilio a la rebelión por haber pertenecido a la Directiva provincial de la Liga de los Derechos del Hombre. Este proceso duró varios años en los que Amalia estuvo en arresto domiciliario, donde sobresalió su pasado masón en Cádiz. Se inició así la Causa 2712/1942 cuando Amalia había recién cumplido 81 años, y tenía que seguir acudiendo a las declaraciones y citaciones a Madrid. En 1947, Amelia fue sentenciada a una condena leve (sin estancia en prisión) pero con inhabilitación para cargos públicos. El 7 de marzo de 1949, Amalia falleció en Valencia.

En este caso, la relación de Amalia Carvia con el periodismo aparece desde su juventud dentro de los círculos librepensadores y culturales de la capital gaditana a finales del siglo XIX. A los 24 años, Amalia redactó una carta de Adhesión que publicaron en *Las Dominicales del Librepensamiento* (Madrid), participó activamente en el Círculo del Librepensamiento «Guillén Martínez» (fundado por Fermín Salvochea en 1886) y en 1897, fue miembro de la directiva del nuevo Círculo Librepensador (situado en la plaza Jesús Nazareno). Además, Amalia colaboró en varios periódicos gaditanos como *El Socialismo, El Manifiesto, Diario Popular, El Pueblo y El Trabajo.*

Una vez instalada en Valencia en 1900, Amalia fue redactora de *La Conciencia Libre* (1986-1907), dirigida por Belén de Sárraga. Asimismo, fundó junto con su hermana Ana la revista mensual feminista *Redención* (1915-1922). En enero de 1919, las feministas valencianas se convirtieron en sufragistas al reivindicar la reforma electoral que el gobierno pretendía realizar, defendiendo así el voto integral para las mujeres. De ahí, la publicación del comunicado «A LAS FEMINISTAS ESPAÑOLAS», publicado en el periódico *El País.*

Con la proclamación de la Segunda República en 1931, Amalia siguió su estela feminista y sufragista en el diario *El Pueblo de Valencia*, alabando la labor parlamentaria de Clara Campoamor. Asimismo, Amalia siempre estuvo al servicio de la labor feminista mediante su colaboración en los diarios mencionados, así como en la fundación de las logias femeninas en Cádiz y feministas en Valencia junto con su hermana Ana.

El impacto que ha tenido Amalia en la sociedad gaditana, valenciana y española en las sociedades de los siglos XIX y XX ha sido muy importante desde el punto de vista sociopolítico y cultural. En lo que respecta al ámbito periodístico, ella empezó a hacer su camino colaborando en varios diarios locales *El Socialismo, El Manifiesto, Diario Popular, El Pueblo y El Trabajo.*[8]

Amalia nunca dejó de lado la escritura, puesto que, a lo largo de su vida, publicó artículos, poemas y narraciones cortas en, al menos, veinte diarios o revistas de Cádiz y Valencia. A partir de 1900, participó en el periódico de *La Conciencia Libre,* donde publicó varios artículos abogando por el sufragio femenino. Además, Amalia colaboró en varias logias masonas femeninas gaditanas, llegando a ser "oradora adjunto", y también, fundó la asociación femenina "Concepción Arenal", la logia femenina "Unión y Sinceridad", la sociedad femenina onubense "Unión Femenina", "Liga Española para el Progreso de la Mujer".

[8] Algunas de las redacciones de Amalia Carvia las podemos encontrar en los archivos de Valencia, así como en la página web "Directa.cat" (https://directa.cat/les-germanes-carvia-bernal-referents-historiques-del-republicanisme-valencia/).

Cuando nuestra autora fundó junto con su hermana Ana el diario *Redención,* tuvo como principal objetivo la lucha por el sufragio femenino, la emancipación femenina, así como la independencia económica de las mujeres dentro de las esferas públicas y privadas. Desde 1915, la Asociación Femenina «Concepción Arenal» en Valencia tuvo más sedes situadas en Valencia, Barcelona, Játiva, Alcira, Burjasot, Madrid, El Ferrol, Tarrasa, Sabadell, Huelva, Monóvar (Alicante), La Jara (Cuenca), Cervo y Sargadelos (Lugo), Lorca (Murcia) y Cádiz.

Por otra parte, El Diario de Sesiones de las Cortes de 27 de febrero de 1920 recoge la primera petición formal solicitando el voto femenino sin restricción alguna y lo realizó la Liga Española para el Progreso de la Mujer, donde una de las integrantes más importantes fue Amalia Carvia[9]. Tras la proclamación de la Segunda República, Amalia siguió abogando por el sufragio femenino desde sus artículos en *El Pueblo de Valencia.* Y, posteriormente, Amalia Carvia ingresó en las filas del Partido de Unión Republicana Autonomista (PURA) de Valencia a los 70 años. En febrero de 1934, fue distinguida por el gobierno con la insignia de Caballero de la Orden de la República. Tres años después, ella se afilió a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT. De ahí que su labor política, feminista, así como aquella empleada dentro de las logias masonas feministas halladas en Cádiz, Huelva y Valencia hayan sido claves para la actuación y representación de las mujeres en las esferas públicas y privadas a partir de la fundación de asociaciones femeninas mencionadas a lo largo de nuestro artículo.

4. AMALIA Y HUBERTINE: CONEXIONES FEMINISTAS

Aparece bastante evidente que existen rasgos y momentos puntuales de las vidas de las dos autoras que son similares:

Por un lado, Hubertine y Amalia comparten una misma lucha en común: el sufragio femenino, la emancipación femenina, así como los derechos de representación de las mujeres en la vida

[9] Este suceso está presente en la página web "Biografía de Mujeres Andaluzas" (https://historiamujeres.es/vidas/carvia-bernal-amalia-ana.html).

pública. La redacción y colaboración que hicieron nuestras autoras en los diferentes periódicos feministas contribuyeron mayoritariamente a modo de altavoz para que las mujeres de su tiempo se alzaran frente a las injusticias marcadas por el machismo, la sociedad patriarcal dentro la vida pública y privada, el acceso a las formaciones educativas femeninas o el poder representativo de figuras masculinas en los hogares franco-andaluces.

Por otro lado, nuestras autoras han sido primordiales a la hora de ejecutar planes de actuación y activismo feminista tanto en París como en Cádiz, Huelva y Valencia puesto que la creación de las asociaciones femeninas ha dado lugar a un nuevo elemento de lucha: la unión, el apoyo mutuo y una misma finalidad en común. Tanto Amalia como Hubertine han desarrollado su activismo feminista mediante la reivindicación bajo la pluma, la redacción de artículos, así como su participación en diferentes asociaciones y congresos feministas como fue el tercer Congreso socialista obrero de Marsella en 1879 de Hubertine, y la incorporación en UGT por parte de Amalia Carvia a los 70 años.

El legado de Hubertine y Amalia ha influenciado a las siguientes olas del movimiento feminista a raíz de todo su activismo en el contexto vivido en Francia, Andalucía y Comunidad Valenciana durante los siglos XIX y primera mitad del siglo XX. También, su labor ha sido primordial para el desarrollo de la redacción de periódicos feministas, cuya finalidad (entre otras) es la igualdad de derechos y libertades por y para las mujeres. De ahí que, con el paso del tiempo, existan periódicos que han marcado un antes y un después en lo que respecta a la historia del periodismo. O, incluso, géneros periodísticos relacionados con esta cuestión en concreto.

En el ámbito de una propuesta didáctica se podrían analizar y debatir varias cuestiones: - La labor periodística feminista y sufragista de las autoras

- La reivindicación de la mujer como luchadora, activa e independiente frente a los convencionalismos sociales y patriarcales presentes en la sociedad franco-andaluza del momento vivido
- El auge del activismo de las mujeres en las esferas públicas y privadas, llegando a tener representación (partiendo de la base

privilegiada y burguesa, como fue el caso de Hubertine Auclert; o, incluso, ascendiendo en estatus social, como fue el caso de Amalia Carvia)
- La participación de las mujeres en asociaciones que apoyen sus derechos y libertades; o, incluso, las injusticias vividas por las mujeres como motor vital de activismo, lucha y reivindicación en todos los ámbitos.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

En relación con nuestra propuesta didáctica o situación de aprendizaje, hemos creado una unidad didáctica titulada "Hubertine Auclert y Amalia Carvia: La unión del sufragio feminista franco-andaluz" que se desarrollará en la materia de Lengua Española y Literatura, en colaboración con la asignatura de Francés, en 5 sesiones durante este mes de marzo para un grupo de 4ºESO compuesto por un alumnado de veinte personas.

La finalidad de nuestra situación de aprendizaje consiste en:

1) Presentar a nuestras autoras en el contexto del sufragio femenino en Francia y Andalucía durante los siglos XIX y XX,
2) Conocer cuál ha sido la situación y rol de las mujeres francesas y andaluzas desde el siglo XIX hasta nuestros días,
3) Mencionar otras mujeres francesas y andaluzas que hayan sido relevantes durante las dos primeras olas feministas.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, aplicaremos metodologías relacionadas con el aprendizaje basado el pensamiento, proyectos, retos; el aprendizaje cooperativo, la gamificación, y dinámicas en grupo. Además, llevaremos al aula la aplicación del artículo 40 de la LEA, que trata sobre la puesta en marcha de actividades socioculturales andaluzas.

De ahí que la evaluación de dichas actividades se fundamente en, por un lado, en las actividades de evaluación por cada sesión (véase en la siguiente tabla) y, por otro lado, en las siguientes herramientas de evaluación:

a) La observación en clase.
b) El cuaderno de clase.

c) La tabla de evaluación por parte del profesorado.
d) El cuaderno de profesor.
e) La participación.
f) La realización de trabajos individuales/en grupo.
g) La evaluación de las competencias dentro del aula por parte del alumnado en cuestión.

En cuanto a las actividades que se realizarán dentro del aula, mencionaremos las siguientes, así como los recursos y materiales utilizados.

Primera sesión:

-El alumnado realizará una lluvia de ideas y se presentarán cómo eran Francia y Andalucía de los siglos XIX y XX.

-Se realizará un listado de similitudes y diferencias entre ellas en la actualidad.

- Se explicarán cuáles eran las labores femeninas de las mujeres francesas y andaluzas de la época.

Segunda sesión:

-Visión de un documental sobre las mujeres escritoras andaluzas y debate guiado.

-Presentación de las primeras olas feministas y de ejemplos de mujeres feministas francesas y andaluzas para poner en contexto al alumnado.

Tercera sesión:

-Día dedicado a Amalia Carvia. Aquí, conoceremos a las mujeres feministas andaluzas de los siglos XIX y XX, jugaremos al "quién es quién" acerca de estas mujeres, y, cada grupo de cuatro personas tendrá que buscar información sobre alguna autora andaluza y presentarla ante el resto del alumnado.

-Cuarta sesión:

Día dedicado a Hubertine Auclert. Aquí, conoceremos a las mujeres feministas francesas de los siglos XIX y XX. Se escucharán canciones feministas francesas y andaluzas. Finalmente, se hará una comparativa entre las autoras feministas francesas y andaluzas.

-Quinta sesión:

En grupos de 5 personas, se realizará una vídeo presentación acerca de las mujeres franco-andaluzas feministas de los siglos XIX y XX analizadas durante este mes de marzo.

Recursos empleados: Youtube, Escritoras Andaluzas- IAM, Guía Turística Andalucía, Guía Turística de Francia Michelin, Alianza Francesa, Ministère de l'Europe et des affaires étrangères de Francia, La Respuesta está en la Historia (Canal Sur), National Women's Museum, Artículos publicados por diferentes universidades españolas, Biografía de Manuel Almisas sobre Amalia Carvia, Genially, Biografía de Mujeres Andaluzas.

Título	Hubertine Auclert y Amalia Carvia: La unión del sufragismo feminista franco-andaluz			
Etapa	ESO	Curso	4º	Alumnado: 20
Materia	Lengua Española y Literatura			
Vinculación con otra materia	Francés			
Contexto de la Situación de Aprendizaje	Presentar a nuestras autoras en el contexto del sufragio femenino en Francia y en Andalucía durante los siglos XIX y XX. Conocer cuál era la situación y rol de las mujeres francesas y andaluzas. Mencionar otras mujeres relevantes en la primera y segunda oleada feminista.			
Temporalización	1 mes (marzo)			
Metodología	Aprendizaje basado en el pensamiento, proyectos, aprendizaje cooperativo, gamificación, didácticas en grupo…			
SECUENCIACIÓN				
Descripción de la actividad- Sesión 1: Lluvia de ideas y presentación de Francia y Andalucía de los siglos XIX y XX.	**Recursos** Youtube Escritoras Andaluzas- IAM Guía Turistica Andalucía y Francia (Michelin) Alianza Francesa Ministère de l'Europe et des affaires étrangères.			

Similitudes entre Francia y Andalucía. Labores femeninas de las mujeres francesas y andaluzas de la época.	
Descripción de la actividad- Sesión 2 Visionado de un documental sobre las mujeres escritoras andaluzas + respuestas a preguntas. Presentación de las primeras olas feministas. Ejemplos de mujeres feministas. Visionado de un documental sobre las mujeres escritoras andaluzas + respuestas a preguntas. Ejemplos de mujeres feministas.	**Recursos** Youtube La Respuesta está en la Historia (Canal Sur) National Women's Museum Lectura de artículos publicados por diferentes universidades españolas.
Descripción de la actividad- Sesión 3 Día de Amalia Carvia. Conocer mujeres feministas andaluzas de los siglos XIX y XX. Elaboración de fichas "quién es quién".	**Recursos** Biografía de Manuel Almisas Escritoras Andaluzas- IAM Genially Biografía de Mujeres Andaluzas.

Presentación de mujeres andaluzas en grupos de 4.	
Descripción de la actividad- Sesión 4 Día de Hubertine Auclert. Canciones feministas francesas y andaluzas. Elaboración de comparativas feministas francesas y andaluzas.	**Recursos** Youtube Centre Hubertine Auclert LyricsTraining France Culture LearningApps.
Tarea Final Vídeo presentación de mujeres franco-andaluzas feministas de los siglos XIX y XX.	**Recursos** Internet Youtube Google Classroom.
EVALUACIÓN	
Actividad de evaluación	**Instrumento**
Descripción de la actividad- Sesión 1: Similitudes entre Francia y Andalucía **Descripción de la actividad- Sesión 2:** Visionado de un documental sobre las mujeres	Observación en clase, Cuaderno de clase, Tabla de evaluación, Cuaderno de profesor, asistencia, trabajos individuales/en grupo, evaluación de las competencias dentro del aula por parte del alumnado en cuestión.

escritoras andaluzas + respuestas a preguntas **Descripción de la actividad- Sesión 3:** Presentación de mujeres andaluzas en grupos de 4 **Descripción de la actividad- Sesión 4:** Elaboración de comparativas feministas francesas y andaluzas **Tarea Final:** Vídeo presentación de mujeres franco-andaluzas feministas de los siglos XIX y XX	
ANEXOS	
Descripción de la actividad- Sesión 1: Youtube (https://www.youtube.com/playlist?list=PLn8zJhTwY_RSJQ08yKaA6wd8RgjHH58Et) , Escritoras Andaluzas- IAM (https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2001/12231.pdf) Guía Turística Andalucía (https://multimedia.andalucia.org/media/0617D14548634088A48AED838B94B62D/doc/DB508C2186F54FC09EBE3532A6272934/Andalucia_ESP.pdf) Guía Turística de Francia Michelin (https://www.viamichelin.es/mapas-planos/lugares-turisticos/francia) Alianza Francesa (https://www.alianzafrancesamalaga.es/figuras-francofonas-	

para-repensar-el-dia-internacional-de-la-mujer/ + https://www.alianzafrancesagranada.org/mujeres-en-resistancia/)

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères (https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/l-egalite-femmes-hommes-au-ministere/)

Descripción de la actividad- Sesión 2:

Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=CfbeVEpHDCs&pp=ygUhbXVqZXJlcyBhbmRhbHV6YXMgc2lnbG9zIHhpeCB5IHh4)

La Respuesta está en la Historia (Canal Sur) (https://www.canalsurmas.es/videos/detail/15940-la-respuesta-esta-en-la-historia-20022012)

National Women's Museum (https://www.womenshistory.org/celebrating-centennial/suffragist-biographies)

Lectura de artículos publicados por diferentes universidades españolas (https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=679832; https://lapoderio.com/2019/11/08/leamos-autoras-andaluzas/)

Descripción de la actividad- Sesión 3:

Biografía de Manuel Almisas (https://www.grupoquorum.com/libro/ver/id/670160)

Escritoras Andaluzas- IAM ((https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2001/12231.pdf)

Genially (https://view.genially.com/64f06993a718050011d43d30/presentation-mujeres-andaluzas-que-cambiaron-el-mundo + https://view.genially.com/61f783178bc4960019669f56/interactive-content-mujeres-andaluzas)

Biografía de Mujeres Andaluzas (https://historiamujeres.es/)

Descripción de la actividad- Sesión 4:

Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=uBcnij5_XcM&pp=ygURaHViZXJ0aW5lIGF1Y2xlcnQ%3D + https://www.youtube.com/watch?v=aXVL9-OEGsY&t=309s&pp=ygURaHViZXJ0aW5lIGF1Y2xlcnQ%3D)

Centre Hubertine Auclert (https://www.centre-hubertine-auclert.fr/qui-est-hubertine-auclert)

LyricsTraining (https://es.lyricstraining.com/fr/play/barbara-pravi/la-femme-audio/HqYNA9pedq + https://es.lyricstraining.com/es/play/lola-indigo-mala-rodriguez/mujer-bruja/HPTX6w0L6P)

France Culture (https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/lsd-la-serie-documentaire/femmes-en-dissidence-4923467)

LearningApps (https://learningapps.org/15494891)

6. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado acerca de nuestras autoras, debemos tener en consideración todo el trabajo, esfuerzo y dedicación que han realizado Amalia Carvia y Hubertine Auclert hasta el fin de sus días. Ambas hicieron de su escritura el arma de reivindicación para llegar a un objetivo común: la emancipación y el sufragio femeninos, y también, la igualdad de derechos y libertades por y para las mujeres. Sus aportaciones en la redacción de artículos en los periódicos *La Citoyenne, Le Radical, La Conciencia Libre, Redención, El Pueblo* fueron cruciales para atraer, conmover, reflexionar y reivindicar en sus lectoras la motivación y el empeño en conseguir los derechos y libertades en las mismas condiciones que las de los hombres. El uso de los imperativos en sus redacciones hizo hincapié, de una forma u otra, en el levantamiento de las mujeres en pie por sus derechos y libertades, el acto de reflexionar sobre el estatus y rol en los hogares, así

como en la calle y sociedades culturales donde frecuentaban nuestras autoras.

Asimismo, nuestras autoras han sido esenciales dentro del ámbito periodístico puesto que sus aportaciones en los periódicos fundados por ellas mismas han dado lugar a una gran repercusión en las sociedades femeninas francesas y gaditanas de la época. Sólo el hecho de redactar dichos periódicos dio lugar a un gran impulso en la redacción de nuevos textos periodísticos fundados y redactados por mujeres. Es decir, sin las aportaciones de Hubertine Auclert y Amalia Carvia, posiblemente no podríamos haber tenido los primeros pasos para allanar el camino hacia la lucha por el derecho al voto, así como por otros derechos y libertades relacionados con la emancipación femenina.

Además, el trabajo de nuestras autoras sigue estando de vigente actualidad debido a que, al tratarse de redacciones y/o artículos relacionados con la emancipación femenina, la temática perdura hasta nuestros días cada vez con más fuerza en las generaciones presentes y futuras.

Hoy en día, la gran labor realizada por Hubertine Auclert y Amalia Carvia ha dado lugar al allanamiento en el camino hacia la igualdad de derechos por y para las mujeres dentro del ámbito periodístico, siendo éste un canal de comunicación para expandir el conocimiento y reflexionar a la población femenina de las injusticias a las que ellas estaban sometidas por el sistema patriarcal organizativo de la época tanto en las esferas públicas y privadas.

Por ello, nuestro articulo ha podido alumbrar el camino hacia una lucha (aún presente y persistente en la actualidad) por la igualdad de derechos y libertades por y para las mujeres (entre ellas, el derecho al voto), sino que ha contribuido al allanamiento de las generaciones presentes y futuras hacia una sociedad más justa, equitativa y, por ende, respetada entre mujeres y hombres.

Asimismo, la temática de nuestro articulo ha repercutido en la elaboración de una situación de aprendizaje relacionada con los orígenes del sufragio femenino en Francia y Andalucía mediante la lectura de varios fragmentos hallados en los periódicos que ellas mismas habían fundado: *La Citoyenne* (*1881-1891)* y *Redención* (1915-1922).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGOUD, Albert (2018). *Hubertine Auclert, portrait d'une suffragette.* France Inter. Recuperado de https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/il-etait-unefemme/hubertine-auclert-portrait-d-une-suffragette-7533126

ALMISAS ALBÉNDIZ, Manuel (2019). *¡Paso a la mujer! Biografía de Amalia Carvia.* Puerto Santa Maria: Ediciones Suroeste.

BARD, Christine & CHAPERON, Sylvie (2017). *Dictionnaire des féministes : France, XVIIIe – XXIe siècle*, (Notice rédigée par Édith Taïeb). Paris: Presses Universitaires de France, 1700. Recuperado de http://www.puf.com/dictionnaire-des-feministes-france-xviiie-xxie-siecle

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE- GALLICA (2014). Hubertine Auclert, «Le féminisme. L'Académie et la langue », *Le Radical,* 18 avril 1898, p. 2. Recuperado de: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7610554d/f2.item.zoom

CASTAÑO SANABRIA, Dennyris. (2016, 09 de junio). El feminismo sufragista: entre la persuasión y la disrupción, *Polis, 43.* Recuperado de: http://journals.openedition.org/polis/11600

CENTRE HUBERTINE AUCLERT (s.f). Qui est Hubertine Auclert? | Centre Hubertine Auclert. Centre Hubertine Auclert. Recuperado de: https://www.centre-hubertineauclert.fr/qui-est-hubertine-auclert

DE LUCA, Ylenia (2022). L'égalité sexuelle et la crise de l'Universalisme français dans l'oeuvre de deux voyageuses du XIXème siècle: Olympe Audouard et Hubertine Auclert. *De Genere - Rivista Di Studi Letterari, Postcoloniali E Di Genere* (7), 37-47. Recuperado de: https://www.degenerejournal.it/index.php/degenere/article/view/157

EZAMA GIL, Ángeles (2014). "Las periodistas españolas pintadas por sí mismas". *Arbor, 190 (767): a136.* Zaragoza, España. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3007

KLEJMAN, Laurence; ROCHEFORT, Florence (1985). Le féminisme sous la troisième république : 1870-1914. *Matériaux pour l'histoire de notre temps, n°1. Histoire de femmes et du féminisme.* pp. 8-11. Recuperado de: https://doi.org/10.3406/mat.1985.403977

MONTAGUT CONTRERAS, Eduardo (2020, 21 de abril). *Reflexiones sobre la lucha por el reconocimiento del derecho al voto de las mujeres en Francia.* Andalán.es. Recuperado de: https://www.andalan.es/?p=15708

PEREIRO, Jesica (2015). Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944, de Joan Wallach Scott. *Mora, (21),* 212-214. Recuperado de:

http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/download/2418/2078

RAMOS, María Dolores. (2005). La República de las librepensadoras (1890-1914): laicismo, emancipismo, anticlericalismo. *Ayer* 60/2005 (4): 45-74. Universidad de Málaga, Málaga, España. Universidad de Málaga. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3254.pdf

RAMOS, María Dolores. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de Historiografía 22*, pp. 211-233. Málaga, España. Universidad de Málaga. Recuperado de: https://erevistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2652/1452

ROMERA PINTOR, Ángela Magdalena. (2016). Hubertine Auclert y su contribución a la causa feminista en Le Radical. Journal Politique et Litteraire. Ríos Guardiola, María Gloria, Hernández González, María Belén, Esteban Bernabé, Encarna (Eds.) *Mujeres de letras: pioneras en el arte, el ensayismo y la educación*, Murcia: Editum, pp. 789-814.

TAÏEB, Édith. (2005). Le politique et le domestique. L'argumentation d'Hubertine Auclert sous la Troisième République. *Mots. Les langages du politique*, (78), 23-36. Recuperado de: https://journals.openedition.org/mots/310

LILÌ ZOGRAFU E LA PERSONA FEMMINILE CONTRO LA DITTATURA DEI COLONELLI DEGLI ANNI ’70 IN GRECIA, ATTRAVERSO LA SUA AUTOBIOGRAFIA

LILÌ ZOGRAFU AND THE FEMALE FIGURE AGAINST THE DICTATORSHIP OF THE COLONELS IN THE 1970S IN GREECE, THROUGH HER AUTOBIOGRAPHY

Aristeidis KAREMFYLLIS
Olga KARKANEVATOU
Athina VEKRI
Università Aristotele di Salonicco

Riassunto
Attraverso i due racconti di Lilì Zografu *Professione prostitut*a e *Il terrore*, viene presentata la violenza contro le donne nel periodo 1967-1974 in Grecia. La scrittrice narra eventi che hanno influenzato drammaticamente la sua vita durante il periodo della Dittatura dei Colonnelli. La sua narrazione permette una lettura multidimensionale, mentre i suoi riferimenti a persone del suo tempo e fatti storici dell’epoca, rendono la sua opera adatta all’insegnamento della letteratura impegnata, alla ricerca filologica dei romanzi storici contemporanei e soprattutto all’educazione, alla non violenza contro i generi, contro le ideologie, e alla tolleranza. Nei suoi racconti, la presenza del sesso femminile è predominante.

Parole chiavi: donna, dittatura, percossa, arbitrarietà dello Stato.

Abstract
Through Lilì Zografu’s two stories, Profession: Prostitute and The Terror, the violence against women during the 1967–1974 period in Greece is explored. Drawing on autobiographical references, Zografu narrates events that profoundly impacted her life under the Junta of the Colonels. Her narration enables a

multidimensional interpretation, while her references to contemporary figures and historical events make her work valuable for teaching engaged literature, conducting philological research on contemporary historical novels, and, most importantly, raising awareness against gender-based violence and ideological oppression while promoting tolerance. In her stories, female presence is dominant, and the hardships women face are powerfully depicted.

Key words: woman, dictatorship, assault, State arbitrariness

1. Breve quadro storico

Negli anni ’60 la situazione politica greca si trova in crisi. Da una parte il nuovo re Constantinos II e dall’altra il governo con a capo Georgios Papandreou portano a galla problemi e questioni che permettono a un nuovo regime dittatoriale di crescere. Il 21 aprile 1967 Georgios Papadopoulos(Enciclopedia Treccani s.d.), Stilianos Patakos e Nicolaos Mekerezos instaurano la loro dittatura militare. Ben presto re Constantinos II fallisce nel suo tentativo di riportare uno stato di equilibrio politico e va in esilio fino al ripristino della democrazia in Grecia; in realtà, lui, resta sul trono solo per 3 anni, dato che, dopo la caduta della dittatura, il popolo greco con il referendum del 1974 decide di proclamare la prima Repubblica greca nel 1975 con la stesura di una nuova Costituzione (Atlante Geopolitico, 2014).

1.1. La Censura

Ben presto, il governo militare adotta una sorta di censura stilando anche un catalogo delle persone indesiderate, in cui si trovano i nomi di giornalisti ed artisti comunisti o di persone che esprimevano un’opinione diversa da quella statale (Francesco Tuccari, 2005). Questo catalogo si arricchisce periodicamente con nuovi nomi. Molte volte, come nel caso di Lilì Zografu, queste persone vivono ai margini della società o in esilio. Se non ci sono delle accuse capaci a condurle in esilio nelle isole, loro, piano piano, perdono i loro diritti civili, lavorativi e, per evitare la trafuga di notizie, gli si impone il divieto di viaggiare all’estero,

perdendo così la possibilità dell'asilo politico in un paese straniero (Zografu, 1994: 15).

Ritornando a quel catalogo, bisogna sottolineare che ci era inclusa la vita intera delle persone che la dittatura dei colonnelli credeva che fossero pericolose per la sopravvivenza del regime. Un curriculum analitico di ogni aspetto della quotidianità. Venivano registrate perfino invasioni nelle case degli artisti come racconta il famoso compositore socialista e contrario alla dittatura Dionisis Savvopulos nella serie di documentari della tv pubblica (ERT) *I Michanì Tou Chronou* di Hristos Vasilopulos. Quindi, la vita personale era disponibile ad ogni ufficio dello stato. Tutti gli impiegati erano al corrente di tutto e molte volte facevano finta di non saperne niente, di ignorare la loro esistenza e tutto ciò che riguardava la loro attività lavorativa. (Zografu, 1994: 20).

Le pratiche medievali erano gli strumenti della dittatura. Ogni opera teatrale, ogni libro, ogni trasmissione televisiva o radiofonica veniva controllata da un apposito ufficio amministrativo. Molte volte simpatie e ostilità erano dei criteri più profondi per ciò che veniva esaminato. Come Inquisitori moderni, censuravano le opere che gli sembravano rivoluzionarie o comuniste. L'esempio più eclatante è la notizia e le riprese fatte dalla videocamera del regista Pantelis Vulgaris del funerale di G. Papandreu, dato che non era stato trasmesso dai mezzi di comunicazione. Sia i giornalisti che gli artisti per evitare la censura trasformavano il loro linguaggio usando parole con doppio significato o con messaggi nascosti (Raitsìnis, 2016: 116-119). Si usufruivano del basso livello di istruzione dei censuratori e li prendevano in giro cercando tutti i modi possibili affinché gli creassero quel dubbio che gli avrebbe permesso di presentare le loro opere basandosi sulla analisi semiotica del contesto delle parole e non sul significato letterale come ricordano il poeta e paroliere Lefteris Papadopoulos e Dionisis Savvopulos.

1.2. Le torture

Le donne dell'epoca non si sono scoraggiate, anzi si sono dedicate alle attività contro la dittatura con maggior fervore. Così la dittatura dei colonnelli ha trovato dei modi di mostrare la sua crudeltà contro il sesso femminile. Come si legge nell'intervista di Caterina Papaghica, di una delle tante partecipanti negli scontri

del 1973, a Maria Lucà per il sito PROPAGNADA: "La discriminazione del genere viene rivelata nel modo in cui i torturatori si rivolgevano a noi: per loro eravamo tutte prostitute."

Nello stesso articolo si leggono anche in modo analitico le pratiche di tortura contro le donne. Angheliki Kutsubu fa riferimento alla violenza carnale e agli abusi sottolineando che:

> […] quando venivano a prendermi con la macchina per l'interrogatorio avevo il cuore spezzato fino a che non vedevo dove avrebbe girato l'auto. Se andava al Pireo, mi tranquillizzavo. Si diceva che all'ESA[1] si compivano stupri e ciò mi spaventava […] (Lucà, 2019).

In seguito, in una puntata del programma televisivo "Michani tu Hronu" Nantia Valavani racconta il modo in cui un poliziotto le faceva delle avances durante la sua prigionia e continua affermando che molti altri le hanno detto che non era possibile uscirne senza "cooperare" con loro. C'è anche la testimonianza dello scrittore, poeta e attivista Periklis Korovessis (che ricorda "la tortura della trota", un tipo di stupro. L'avvocato Evangelos Kouris parla di stupri in genere, ma la dottoressa e attivista che combatteva la violenza contro le donne Maria Piniou Kallì fa riferimento a un uomo con disabilità che veniva usato per stuprare le donne, e pare che ci siano stati anche casi di gravidanza.

Più in avanti nella puntata, lo stesso colonnello Patakos afferma: "la forza è imposta con ogni mezzo". Aristeidis Dimopoulos, ministro dell'economia nel periodo 1971-1973, fa riferimento alla violenza statale come un fatto normale e una pratica spesso usata dai governanti.

Oriana Fallaci, intervistando Alekos Panagulis, il comunista greco che ha fatto l'attentato contro il colonnello Papadopoulos, ricorda una frase detta a lui dagli inquirenti durante le torture: "Ora soffrirai tanto che ti pentirai d'essere nato" (Fallaci, 1977: 612). Frasi che rivelano la crudeltà di un regime che teme la voce di chiunque che abbia la volontà di pensare liberamente, che miri a un futuro senza oppressione statale.

[1] Corpo di polizia militare degli anni della dittatura. Aveva la base in via Bouboulinas, un posto delle torture più crudeli per i prigionieri della dittatura.

2. BREVE BIOGRAFIA

Lilì Zografu nasce ad Iráklio a Creta nel 1922, da una famiglia progressista. Figlia del giornalista e editore del quotidiano repubblicano e a favore di Venizelos *Anòrthossi* [*Ανόρθωση*] Andreas Zografu. Studia al *Liceo Korais* ed all'Istituto *delle Orsoline* a Naxos (Dimà, 2024). Studia filologia in Grecia ed all'estero e lavora come giornalista quasi fino alla morte con una pausa durante gli anni della dittatura. Durante l'occupazione tedesca è stata imprigionata per la sua partecipazione al movimento di Resistenza contro il nazismo ed essendo già incinta, sua figlia nasce in prigione (Gudùna, 1992). Fedele alle sue idee contro il fascismo e la tradizione familiare democratica lei critica il regime della dittatura dei colonnelli e scrive articoli contrari alla dittatura nel giornale *GHINÈKA* [*ΓΥΝΑΙΚΑ*] nello stesso periodo in cui lavorava per l'ufficio militare (Siaterli, 2021).

La casa della Zografu si trovava di fronte al palazzo dell'ESA. Per questo motivo molte volte poliziotti entravano in casa sua per perquisizioni e lei doveva nascondere i fogli con gli appunti e i brani scritti. Avendo una visione chiara dei fatti successi lì, scrive una raccolta di racconti intitolata *17 Noèmvri 1973-I nìchta tis megàlis sfaghìs* [*17 Νοέμβρη 1973- Η νύχτα της μεγάλης σφαγής]*.

Dopo essere stata licenziata dal posto di lavoro, la Zografu vive in povertà fino al momento del ripristino della democrazia. Lei, a causa della depressione, tenta il suicidio (Zografu, 1994: 71, 101). Dopo la dittatura comincia a lavorare di nuovo come giornalista, e molti dei suoi libri diventano best sellers.

Per Zografu, la scrittura non ha limiti. Scrisse letteratura, articoli, saggi, opere teatrali e ricerche filologiche. Esempio illustre di queste ultime è il libro *Nìkos Kazàntzakis: enas tragicòs* [*Νίκος Καζαντζάκης: ένας τραγικός]* che focalizza i tentativi di Kazantzàkis di diventare un iper-uomo e la sua vita sessuale problematica; libro per cui il primo ministro Andreas Papandreu si congratula con il padre Andrea Zografu (Siaterli, 2021).

Le sue tematiche hanno un buon rapporto con il sesso femminile. Nelle sue opere le donne hanno una moralità diversa dagli uomini che provano sentimenti più carnali e provocano l'anormalità sessuale ed il comportamento sadistico come commenta Giorgos Manousakis, basandosi sulla figura di dottore Tagaris nel libro *I agàpi àrgise mia mèra* [*Η αγάπη άργησε μια μέρα*].

Per Zografu, il posto della donna nella seconda metà del XX secolo aveva un ruolo chiave nei romanzi scritti. Ma lei lo rafforza, facendo un profondo riferimento tanto alla libertà sia personale che espressiva quanto all'oppressione e alla liberazione sessuale (Siaterli, 2021). Molte fonti fanno riferimento alla sua fede e soprattutto alla sua mancanza che caratterizza il mondo religioso della Zografu.

Così, come commentano molti giornalisti, tra cui Siaterli, la scrittura della Zografu è piena di elementi autobiografici, dando così l'idea di una donna che non ha paura di mostrare aspetti della sua vita, includendo anche il vissuto delle altre donne sincrone e asincrone.

Lilì Zografu ha scritto molto anche dopo la dittatura dei colonnelli e ha parlato di più. La giornalista che ha perso il lavoro, che è stata rinegata dai fascisti, che ha scritto la cronaca nera di sette anni e di una rivoluzione. Ma questi ultimi scritti l'hanno fatta una vera e propria testimone di una vita vissuta nel periodo più buio della storia politica europea.

Lei come sintetizza nella premessa del suo libro autobiografico: "Testimonio fatti e sintomi dell'epoca in cui vivo. Tutto quello che scrivo è successo. A me o agli altri" (Zografu, 1994: 9).

Così uno può capire che il libro che tiene in mano non sarà un racconto di una vita piena di fortuna e felicità. E lo dice anche la Zografu stessa poco prima nell'incipit dello stesso libro: "Non vendo stile né letteratura".

Ma lei non si ferma qui. Era molto aperta ad esprimere il suo pensiero politico. Figlia di una famiglia a favore di Venizelos, lei ben presto diventa sostenitrice dell'ideologia socialista. Per questo, nella sua intervista fa un commento cinico per la sua

relazione con il partito comunista greco ed i motivi per cui i comunisti non l'accettavano[2] (Guduna, 1992).

Lei era circondata dalle persone più illustri dell'epoca. Lavorando come giornalista, aveva la possibilità di conoscere personalità come Elitis[3], su cui ha scritto anche un libro pubblicato contro la sua volontà. Ma come lei dice, all'inizio della sua carriera tutti avrebbero preferito Cambanelis[4] a lei.

Nella sua intervista, dedica molto tempo ad un'altra donna. Lilì Zografu apprezzava molto Melina Mercuri. La considerava come sorella gemella. Ricorda i momenti in cui tutte e due hanno capito che il tempo era passato e loro avevano cambiato comportamento[5].

Lilì Zografu, per molti, era troppo eretica essendo atea. Rimane senza dubbio che questo è stato il motivo per cui ha fatto, il paradosso di sostituire il modo di riferimento cronologico prima e dopo Cristo, con quello prima e dopo il regime dei colonelli[6] (Zografu, 1994: 9).

Ma dopo tutta questa storia, sarebbe utile sottolineare che la Zografu non era femminista. Non credeva nell'ideale della figura della donna potente ma lei ha un'ottica precisa. Lei crede che figure come Antigone e Medea siano la distruzione del simbolo femminile.[7] Ma lei pensa, fortemente, che le donne debbano sapere cosa le umilia e cosa no, capire la realtà, essendo parte di una società di non-accettazione (Guduna, 1992).

---

[2] "I comunisti non mi hanno accettata perché ero molto anarchica e non gli stavo bene."

[3] Poeta greco, rappresentante della scuola letteraria della *Generazione del '30*. Ha vinto il premio Nobel per la letteratura nel 1979.

[4] Scrittore greco, noto per le sue idee democratiche e la sua ideologia contro la dittatura. Per lui e la ideologia comune espressa nei brani di entrambi Zogràfu dice: "Ora tutti riconoscono la mia personalità. In passato, tutti sarebbero andati con Cambanelis".

[5] "Con Melina (Mercuri) mi sono identificata totalmente. Eravamo come gemelle; io totalmente emarginata, lei una creatura meravigliosa cosmica".

[6] "[…] dobbiamo usare sempre il termine π.X (a. C.) che ora avrà il significato di "avanti Dittatura" e μ. X. (d. C.), dopo Dittatura".

[7] "Cosa pensate che siano le Antigoni e le Medee? […] Sono il crollo del simbolo femminile".

3. PROFESSIONE PROSTITUTA

Lilì Zografu, come giornalista e scrittrice aveva il carisma di usare come strumento il cinismo per creare il suo mondo narrativo adatto alla realtà greca, trasformando così tutti gli elementi storico-politici in brani con una funzione sia informativa che divertente. Ma nella sua raccolta autobiografica si vede un aspetto totalmente diverso. Il cinismo è molto presente nel primo brano, che dà anche il titolo al libro. Lei si presenta come Greta Garbo, prendendo in giro un "ragazzino di paese"[8] (Zografu, 1994: 19). In più, sceglie di presentarsi come prostituta, dato che il governo e la censura hanno annullato la sua professione di giornalista.

Più in avanti, si vede la persona che teme per la sua vita. Che ha perso ogni speranza per la sua sopravvivenza, ogni fiducia nella legge, nel diritto civile. Una persona vittima della violenza sia maschile che statale. Lilì Zografu dopo essere stata licenziata dal posto di lavoro nel ministero visse in povertà. Lei non poteva lavorare come giornalista a causa delle sue idee anarchiche. Lei non ha voglia di rapporti sociali, non vuole continuare a fare cene con gli amici. In un lungo monologo, la Zografu descrive la sua vita durante i sette anni della dittatura dei colonnelli, il mondo esterno che invadeva la sua mente attraverso i giornali, le notizie dall'estero e tutto ciò che gli amici non volevano ascoltare.

Fa un riferimento alla solitudine. Lei crede che la solitudine sia una situazione non prevedibile. Una malattia che visita le persone di propria volontà. Il contrario è il deserto umano, che, per lei, è una scelta. Una scelta che può portare alla pazzia, al suicidio. È il risultato dell'indifferenza che la persona vive quando diventa troppo scomoda per gli altri e per la loro serenità (Zografu, 1994: 85-93).

Il testo autobiografico, pubblicato subito dopo gli anni della dittatura comincia con una lettera scritta dalla Zografu a un'amica, in cui descrive la vita durante gli anni della dittatura: "La vita nel pentagono è diventata allucinante. Sicuramente

[8] La traduzione dei i brani del libro presentati è stata fatta dai redattori dell'articolo. Di preciso le pagine 9-38 da A. Karemfillis e le pagine 39-57 da Athinà Vekrì

perché si preparava il colpo di stato. La mia depressione cresceva con l'oppressione. Non potevo andare neanche in bagno. Un aviere mi seguiva sempre come un'ombra". (Zogràfu, 1994: 17)

Lilì Zografu continua con un'analisi degli eventi. Descrive dettagliatamente il modo in cui tutti gli uomini che lavoravano negli uffici amministrativi facevano finta di non conoscerla, ignoravano la sua esistenza, senza avere la forza di ammettere che semplicemente lei faceva parte del catalogo degli indesiderati: "Io ti descrivo, come ero in piedi davanti a lui, come l'avevo bisogno, come tutti i pori del mio corpo respiravano il disprezzo, e nonostante la mia insistenza, ero sicura che tutto era vano". (Zogràfu, 1994: 17)

E lei, dopo questa esperienza della burocrazia, dovuta solo a un motivo, il rifiuto delle figure considerate pericolose dalla dittatura, ha fatto la cosa più vergognosa per il regime. In un solo momento, dopo giorni e giorni che cercava il modo di raccogliere i documenti che testimoniavano che lei era una giornalista, delinea con un tratto di penna la professione di "scrittrice-giornalista" e scrive "prostituta" dicendo:

> Sa, ci ho pensato tanto. Com'è ovvio, ho già cinquanta anni. Come segretaria non mi assumono a causa della mia età. Per lo stesso motivo, non posso lavorare neanche nei servizi pubblici. Voi, mi annullate come giornalista. Ho pensato quindi di diventare troia. Anche questo è un mestiere libero e, principalmente, lo fai senza limiti di età (Zogràfu, 1994: 34).

Ma anche a questo punto, si presenta un altro elemento misogino del pensiero pubblico legato ai mestieri femminili. Una donna che non lavora è destinata a portare sempre la tabella di casalinga. Un uomo invece ha sempre una professione anche se disoccupato, ma per la donna la disoccupazione significa che semplicemente lei non lavora perché è impegnata con i lavori domestici. Stereotipo, che anche la stessa Zografu commenta:

> – Scriva casalinga!
> – Casalinga? Ma quello è un mestiere? E come posso giustificare le mie ricevute? Non mi aspettavo, direttore, di

sentir dire dalla bocca di un alto dirigente amministrativo l'incoraggiamento a ingannare le autorità. […]

– Non posso scrivere qualcosa come questo sul documento, ha urlato.
– Il fatto che io posso diventare puttana, non dovrebbe interessarLe.
– Mi interessa. Perché Lei offende il regno greco.
– Lei, signore, offende le prostitute che sono donne lavoratrici e cittadine di questo stato, ho urlato anch'io (Zogràfu, 1994: 35-36).

In questi brevi brani del primo racconto del suo libro autobiografico, uno può capire che la Zografu, aveva il coraggio di supportare le proprie scelte di vita. In un modo anarchico per molti, è riuscita a prendere in giro un regime che, basandosi sulle lacune della legislatura, aveva come strumento la violenza e il timore.

Nel secondo brano la narrazione di Lilì Zografu è più focalizzata sulla violenza maschile. In modo realistico, narrando un episodio quotidiano lei offre tutti gli elementi fondamentali che stabiliscono l'omertà tra gli uomini. Lei, ovviamente vittima, cerca la propria giustizia, ma presto capisce che il mondo è creato da uomini per uomini (Zografu, 1994: 55, 57).

"Datemi l'accendino e me ne andrò", gli assicurò con calma. Solo quello le importava. Che aveva bisogno di un accendino e che nessun altro lì intorno ne aveva.
– Via! Sparisci! urlò ora istericamente il giornalaio. Non sporcare il marciapiede col tuo cane schifoso.
– Il marciapiede è per tutti noi. Solo il chiosco è vostro. Mi dia l'accendino, per favore.
– Via dal mio marciapiede! ruggì la sua voce da un capo all'altro della piazza.

– Porta via il tuo cane! Vai via, ti dico, vai via, ho detto via...

La donna vide la sua mano alzarsi e non avrebbe mai immaginato che, abbassandosi, le sarebbe piombata sul volto con tanta forza. Le nocche gli batterono come pietra sul suo osso mascellare. Fu sorpresa da un forte impulso a crollare a terra.

> “No, no, no”, sentiva chiaramente l’ordine venire dalle profondità del suo corpo. “Te lo proibisco” (Zogràfu, 1994: 42-43).

La vana speranza di un mondo in cui gli uomini sostengono la sicurezza della vita della donna viene espressa dal modo in cui lei racconta il comportamento di tre uomini. Questo triangolo di patriarchia può essere osservato schematizzando le tre figure maschili del tabaccaio, del poliziotto e del gentiluomo come persecutore, complice della copertura e collaboratore del persecutore rispettivamente.

> Appena li vide, il ruggine sporse la testa dall’apertura come una figura del teatro delle ombre.
> – Eccola, signor agente, questa donna è venuta e mi ha picchiato,
> gridò con un tono felino, indicandola col dito.
>
> – Come ti ha picchiato? Perché?
> – Non lo so, signor agente. Chiedete a lei. È venuta qui, si è fermata e mi ha dato uno schiaffo.
>
> Il poliziotto le chiese severamente:
> – Perché avete colpito quest’uomo, signora?
>
> – Ma starà scherzando, immagino, disse con assoluta calma. Com’è possibile che io l’abbia picchiato e poi sia io stessa a chiamare la polizia?
>
> – Quando è successo?
> – Quello che vi ho detto al telefono. Gli ho chiesto un accendino
> e lui è uscito dal chiosco e mi ha dato uno schiaffo.
>
> – Ah, quindi sei tu che hai colpito la signora?
>
> Il rosso negò, quasi piangendo.
>
> – Non le creda, io lavoro per guadagnarmi il pane e non faccio del male a nessuno.
> – Ti conosco bene io, fai sempre storie. Su, dammi la tua carta d’identità.
> – Perché, signor agente? Cosa ho fatto io...?
> – Ecco! Non mi dà la sua carta d’identità, le disse il poliziotto con tono quasi di scusa. Su, fammi vedere i documenti!

– Io, io non ho fatto nulla. Perché non chiedete a lei i documenti... lei...
– Su, mi dia anche lei la carta d'identità, per favore.
– Non ce l'ho con me.
– Non ha con sé la carta d'identità? il poliziotto rimase di stucco.
– Perché dovrei averla con me, signor agente? Sono uscita di casa per comprare sigarette e un accendino al chiosco del mio quartiere (Zogràfu, 1994: 44-45).

4. Conclusione

Per una donna non-femminista, come si definiva lei, la Zografu ha creato un nuovo modo di espressione filogina nel campo della vita pubblica delle donne nella Grecia del '900. Ha manifestato il suo pensiero geniale senza la paura della potenza dell'assolutismo dei colonnelli. È diventata un punto di riferimento per molti artisti contemporanei che hanno basato la loro arte sulla sua vita e scrittura[9] dando così la possibilità alla gente di venire a conoscenza di questa donna, che non temeva di dichiararsi "prostituta", quando tutti la rinnegavano come giornalista.

Dopo la dittatura dei colonnelli, la sua vita lavorativa è stata ripristinata. Lei ha cominciato, quasi subito, a lavorare di nuovo come giornalista, offrendo brani di una bellezza unica. Ha pubblicato libri dedicati alla storia dei sette anni oscuri della dittatura, libri autobiografici e libri che si riferiscono alle donne e alla loro possibilità di vivere indipendenti dagli uomini.

In conclusione, Lilì Zografu è diventata una donna simbolo. La giornalista che è sopravvissuta, che non ha rinnegato il suo pensiero e la sua ideologia sfidando il rischio di una vita scomoda o, addirittura, l'esilio. Lei è una vera e propria testimone di tutto quello che è successo negli anni della dittatura con storie in cui il

[9] Il regista Enke Fezolari ha creato due opere teatrali basate sui libri *Professione Prostituta* e *L'amore è arrivato un giorno dopo.* Il compositore e cantante Miltos Pashalidis ha scritto la canzone *Sivaritissa* dedicato a lei ed usando come titolo il titolo di un suo capolavoro.

lettore si identifica? con eventi violenti contro la figura femminile e la sua individualità e la sua identità.

Per tutti quei motivi sarebbe utile lo studio profondo dei suoi brani. In più, l'adozione di questa proposta didattica da parte delle scuole fa sì che il programma di studi non lasci nell'oblio tutto quello che il popolo greco e prevalentemente le donne hanno sofferto dalla dittatura dei colonnelli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ATLANTE Geopolitico (2014). "Grecia". *Treccani*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/grecia_res-0977f777-17f9-11e4-a818-00271042e8d9_(Atlante-Geopolitico)/ [Data di consultazione 10 dicembre 2024].

"Grecia" (2014). *Atlante Geopolitico Treccani*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/grecia_res-0977f777-17f9-11e4-a818-00271042e8d9_(Atlante-Geopolitico)/ [Data di consultazione 10 dicembre 2024].

DIMÀ, Dèspina (16 agosto 2024). "Lilì Zografu, i asimvivasti" [Λιλή Ζωγράφου, η ασυμβίβαστη]. *Το βήμα*. Recuperato da https://www.tovima.gr/2024/08/16/culture/lili-zografou-i-asymvivasti/ [Data di consultazione 7 dicembre 2024].

(S.A) (s.d.). "Papadòpulos, Geòrgios". *Enciclopedia on line*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/georgios-papadopulos/ [Data di consultazione 7 dicembre 2024].

''Papadopulos, Georgios'' (s.d.). *Enciclopedia on line Treccani.* Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/georgios-papadopulos/ [Data di consultazione 7 dicembre 2024].

TUCCARI, Francesco (2005). ''Storia della Grecia''. *Enciclopedia dei ragazzi*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/storia-della-grecia_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/ [Data di consultazione 1° dicembre 2024]

GUDUNA, Dimitra (1992). *Èktakti Ekdosi* [*Έκτακτη Έκδοση*]. *Recuperato da https://www.ert.gr/ert-arxeio/lili-zografoy-17-ioynioy-1922/* 00:01'00''-00:12'00'' [Data di consultazione 7 dicembre 2024]

LUCÀ, Maria (15 novembre 2019). ''Ginèkes tu antidiktatorikù agòna: «ìhame to emìs ke den niòsame potè mònes»" [Γυναίκες του αντιδικτατορικού αγώνα: «είχαμε το εμείς και δεν νιώσαμε ποτές μόνες»]. *Propaganda*. Recuperato da (https://popaganda.gr/stories/ginekes-tou-antidiktatorikou-agona-

ichame-to-emis-ke-de-niosame-mones/). [Data di consultazione 2 dicembre 2024]

FALLACI, Oriana (1977). *Intervista con la storia*. Milano: Bur.

RAITSÌNIS, Haris (2016). *Paràνomos tìpos, logokrisìa ke propagànda katà ti diàrkia tis diktatorìas ton sintagmatarhòn* [*Παράνομος τύπος, λογοκρισία και προπαγάνδα κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών*]. Salonicco: Università Aristotele di Salonicco.

SIATERLI, Vera (2021). *Lili Zografu [Λιλή Ζωγράφου]. TO MOV*. Recuperato da (https://tomov.gr/2021/10/02/lili-zografoy/). [Data di consultazione 8 dicembre 2024]

VASILÒPULOS, Hrìstos; DAULIS, Giorgos (2010). *Mihani tu Hronu [Μηχανή του Χρόνου] ~~ep 002 I tarazza tis Bubulinas [επ 002 Η ταράτσα της Μπουμπουλίνας]~~*. Recuperato da https://archive.ert.gr/id_112529/ 00:01'00'-00:45'00''

VASILÒPULOS, Hrìstos; DAULIS, Giorgos (2013). *Mihani tu Hronu [Μηχανή του Χρόνου] Logokrisia sta hronia tis Huntas [~~επ~~ Λογοκρισία στα χρόνια της Χούντας]*. Recuperato da https://www.youtube.com/watch?v=x4ANpidHwX0 00:01'00'-00:45'00''

ZOGRAFU Lilì (1994). *Epàghelma Porni [Επάγγελμα Πόρνη]*. 39ª ed. Atene: Alexandria.

LA POETICA DELLA (R)ESISTENZA FEMMINILE: ITINERARIO DIDATTICO TRA LA VITA E I ROMANZI DI ALBA DE CÉSPEDES

THE POETICS OF FEMALE RESISTANCE AND EXISTENCE: A DIDACTIC ITINERARY THROUGH THE LIFE AND NOVELS OF ALBA DE CÉSPEDES

Giulia BIDDAU
Universidad de Sevilla

Riassunto
Il presente studio propone una rilettura in chiave didattica della vita e dell'opera della scrittrice italo-cubana Alba de Céspedes (1911-1997), la cui poetica si profila attraverso le protagoniste dei suoi romanzi come un vero e proprio atto di *(R)esistenza* politica e sociale, che vede la scrittura impiegata come uno strumento di denuncia e lotta, nonché un mezzo di autorappresentazione e liberazione femminile.
Parole chiave: Alba de Céspedes, Novecento, Donne, Scrittura, Resistenza.

Abstract
This study offers a didactic reinterpretation of the life and works of the Italo-Cuban writer Alba de Céspedes (1911-1997). Her poetics take shape through the protagonists of her novels as a true act of political and social *Resistance* and *Existence*, where writing serves as a tool of denunciation and struggle, as well as a means of self-representation and female liberation.
Keywords: Alba de Céspedes, Twentieth Century, Women, Writing, Resistance.

1. Introduzione: premesse e intenzioni

Il caso di Alba de Céspedes, a partire dalla sua biografia fino all'ingiustificato oblio editoriale, rappresenta un esempio perfetto dei *bias* androcentrici ancor oggi presenti in letteratura e che lei stessa, in primis, denuncia all'interno delle proprie opere, indagando le dinamiche di potere e le lotte identitarie che hanno caratterizzato e caratterizzano la condizione femminile.

La letteratura, difatti, è stata tradizionalmente uno spazio dominato per secoli da voci maschili. Ciò ha portato all'esclusione sistematica di molte scrittrici dal canone letterario, le quali sono state cancellate, minimizzate, etichettate con sdegno come autrici della sfera intima, domestica, sentimentale; come se la soggettività femminile non fosse degna, al pari di quella maschile, di trattare sentimenti umani universali. Questa visione limitata e stereotipata non solo ha determinato un'immagine monolitica ed escludente della letteratura, ma ha contribuito inevitabilmente anche a plasmare le nostre idee e condizionare la nostra visione del mondo. Nelle concezioni del femminile, infatti, agiscono ancora oggi stereotipi, archetipi o semplici modelli di comportamento avallati da una narrativa tradizionalmente maschile che ha a lungo rappresentato le donne come personaggi atemporali, immobili, immateriali; "come se non fossero frutto di un momento storico preciso e di una particolare cultura" (Palumbo, 2020: VII), bensì entità astratte: muse ispiratrici, donne angelicate o *femmes fatales*. Alba de Céspedes si oppone a tale visione androcentrica, riconoscendo che "il soggetto di enunciazione "donna" non è un'essenza monolitica definita una volta per tutte ma, piuttosto, il luogo di una serie di esperienze multiple, complesse e potenzialmente contraddittorie, definite da variabili sovrapposte" (Braidotti, 2002: 79), proprio come insegnano le protagoniste dei suoi romanzi.

La tesi che verrà argomentata nelle pagine che seguono mira dunque a dimostrare il perché sia possibile identificare, nella sua produzione romanzesca, quella che può essere definita una *poetica della (R)esistenza femminile*, per cui l'atto della scrittura si profila, nelle intenzioni dell'autrice, non solo come un atto creativo, ma come vero e proprio atto politico, allo scopo di restituire alle donne lo spazio di cui non hanno mai potuto

disporre, insieme a una voce che a lungo le è stata negata. La scrittura si vede impiegata, dalle abili mani di de Céspedes, come uno strumento di denuncia, di *resistenza*; un mezzo di autorappresentazione attraverso cui poter immaginare e costruire nuove possibilità di *esistenza*: la propria e, in generale, quella di tutte le donne che vivono una condizione di negata libertà.

La stessa autrice, durante un'intervista del 1980 con la giornalista Laura Lilli, ha affermato:

> Certo io sono per gli oppressi. E le donne lo sono state per secoli, in parte lo sono ancora. Io ne faccio una questione di razza: per me le donne sono una razza oppressa e in questo senso sono tutta dalla loro parte (Lilli, 1980).

2. Alba de Céspedes: scrivere per (r)esistere

Alba Carla Laurita de Céspedes y Bertini nasce a Roma l'11 marzo 1911, figlia del *grande amore* tra l'italiana Laura Bertini Alessandri e il cubano Carlos Manuel de Céspedes y de Quesada. Fin da bambina, Alba de Céspedes sceglie di essere una scrittrice: all'età di sei anni, scrive la sua prima poesia intitolata *La notte* e "dedicata alle donne che lavorano e che soffrono" (Petrignani, 2022: 57), tematica che si rivelerà centrale nella sua produzione letteraria. Quando il padre, leggendo la poesia, le chiede serio se ne fosse l'autrice, la giovane scrittrice confessa scusandosi rapidamente e giurando di non farlo mai più. Ma, inaspettatamente, si sente rispondere in modo affettuoso e chiaroveggente: "Eh no, lo farai ancora, *pobrecita*" (Doni e Tomasetti, 1980). E così fu. La scrittura si rivela fin da subito per Alba de Céspedes il senso profondo della propria esistenza, come rivela lei stessa durante un'intervista a Sandra Petrignani: "[…] sono veramente felice quando sono sola e scrivo. Fin da bambina, sono stata così" (Petrignani, 2022: 63). E quando le viene chiesto, durante un'altra intervista del 1984, quale dei suoi libri avrebbe portato con sé su un'isola deserta, lei risponde: "Beh prima di tutto mi porterei della carta bianca e delle biro… per scriverne un altro" (Doni e Tomasetti, 1980). Non sorprende, quindi, che il padre, sul letto di morte, la chiamò al suo fianco per dirle profeticamente:

"*Escribir! Escribir!* Non devi pensare ad altro che a scrivere; tu diventerai una grande scrittrice" (Petrignani, 2022: 56).

Il 21 ottobre 1926, a soli quindici anni, Alba de Céspedes sposa il conte romano Giuseppe Antamoro. Due anni dopo, il 16 febbraio 1928, nasce il suo primo e unico figlio: Franco Carlo Manuel Antamoro de Céspedes, detto Franzi. Nel 1931, quando la coppia decide di separarsi, lei rimane a vivere a Roma con il bambino. È qui che la scrittura inizia ad assumere per lei i tratti di una vera professione: il 21 gennaio 1934, poco più che ventenne, de Céspedes invia al *Giornale d'Italia* il suo primo racconto intitolato *Il segreto*, intenzionata a fare della scrittura il proprio mestiere. Pochi giorni dopo, il racconto verrà pubblicato dietro un compenso di 200 lire, sotto la firma di *A. de Céspedes*, per non lasciare intendere che fosse stato scritto da una donna. L'autrice raccontò che, per l'incredulità, quel giorno comprò più di venti copie del giornale e l'anno successivo lo ripubblicò con il nuovo titolo *Il dubbio*, all'interno della raccolta di racconti *L'anima degli altri* (1935), per la casa editrice *Maglione*. Così, dal 1934 fino al 1939, Alba de Céspedes comincia a pubblicare regolarmente racconti e articoli in vari giornali italiani come *Il Messaggero, Il Piccolo, Il Mattino*, pretendendo che venga menzionato il suo nome completo, affinché sia riconosciuta pienamente la sua attività di scrittrice. E ciò rappresenta indubbiamente la sua prima dichiarazione di *(R)esistenza*.

Nel 1935 Alba de Céspedes pubblica con la casa editrice Carabba il suo primo romanzo, *Io, suo padre. Romanzo sportivo*: "un racconto singolarmente "maschio" (Cardone 2012a: 72) – mosso probabilmente dal desiderio dell'autrice "di affermarsi sulla scena letteraria pur entro l'asfittico orizzonte culturale del regime" (De Crescenzio, 2015: 21) e dal quale, di fatto, lei stessa in seguito prenderà le distanze[10] – che tratta il tema del confronto generazionale tra la vita di un ex pugile, Romolo, e quella del proprio figlio Masetto, e che sarà infatti selezionato per rappresentare la letteratura italiana agli XI Giochi Olimpici di Berlino. Sebbene questo romanzo tratti tematiche in accordo con

[10] «Non è stata una mia scelta, è l'editore che l'ha mandato. [...] Sono passati molti anni, ho dimenticato molte cose» (Carroli, 1993: 136), risponderà schiva a tal proposito, intervistata da Piera Carroli.

l'ideologia fascista, quello stesso anno Alba de Céspedes – all'epoca ventitreenne – viene arrestata per contatti con ambienti antifascisti e rinchiusa alcuni giorni in carcere con fine intimidatorio, minacciata di non poter scrivere mai più. Tuttavia, nel 1936, pubblica, sempre con la casa editrice Carabba, una raccolta di poesie intitolata *Prigionie* e, nel 1937, una raccolta di racconti intitolata *Concerto*.

Ma la sua vera e propria *(R)esistenza* letteraria comincia il 17 dicembre 1938, con la pubblicazione del suo primo vero romanzo di successo, *Nessuno torna indietro*, che consacra una fortunata collaborazione con l'editore Arnoldo Mondadori, destinata a durare tutta la vita. Il romanzo, che ottiene subito un incredibile successo di pubblico, racconta il percorso di formazione di otto giovani donne con sogni e desideri diversi, in cerca della propria forma di emancipazione e realizzazione personale. Le otto protagoniste – Vinca, Valentina, Augusta, Silvia, Xenia, Anna, Milly, Emanuela – sono personaggi sfaccettati e complessi, volti alla scoperta di sé e alla ricerca di un'autonoma dimensione d'*Esistenza* che il fascismo negava loro, e che diventa *Resistenza* di fronte alla presa di coscienza delle gabbie sociali in cui, in quanto donne, sono confinate. Va delineandosi così quello che sarà il profilo comune delle protagoniste dei romanzi decéspediani che, infatti, l'autrice stessa sostiene rappresentare "sempre in fondo, in fondo, la stessa donna che impersona, a volta a volta, i problemi di una generazione, di un mondo e di un'età" (de Céspedes, 2019: 23).

Naturalmente, l'opera provoca immediatamente l'allerta del regime fascista che accusa de Céspedes di immoralità per il fatto di promuovere una femminilità libera, diversa dal modello di moglie, madre e angelo del focolare tanto caro al fascismo. Per questa ragione, l'autrice viene convocata 17 volte davanti alla commissione di censura e, per ordine di Mussolini, le viene revocato il Premio Viareggio assegnatole nel 1939 *ex aequo* con Vincenzo Cardarelli. Tuttavia, la condanna di censura da parte del Ministero della Cultura Popolare arriva quando *Nessuno torna indietro* è già un bestseller alla diciannovesima edizione, tradotto in diverse lingue; per tanto, la censura si accanirà sul progetto cinematografico, imponendo tagli sostanziali e addirittura il cambio del titolo in *Istituto Grimaldi*. Il film, alla fine, esce nel

1943 per la regia di Alessandro Blasetti, mantenendo il titolo originale ma con un'evidente revisione ideologica in termini di contenuto, che evidenzia ancor più chiaramente l'anticonformismo e la modernità della scrittrice:

> A segnare il punto di maggiore distanza è soprattutto la rappresentazione dei corpi delle donne, il loro modo di concepire, sognare e vivere il desiderio. Portate sullo schermo, le giovani protagoniste immaginate dalla scrittrice prendono vita, occhi, volto; ma nel tramutarsi negli incantevoli sembianti delle dive, paradossalmente, *perdono corpo*, perdono quel fascino desiderante e ambiguo che le conduce, nel romanzo, alla scoperta di sé, alla più intima e irrappresentabile misura della propria soggettività (Cardone, 2012b: 312).

Nel 1940, Alba de Céspedes conosce il diplomatico Franco Bounous, di cui si innamora perdutamente. Quello stesso anno, pubblica con Mondadori un'altra raccolta di racconti, dal titolo *Fuga*, nella collana *Lo Specchio. I Narratori del nostro paese*. Nel frattempo, con l'intensificarsi della guerra, va accrescendosi anche la pressione del regime fascista rispetto alla sua opera letteraria. Per questa ragione, pochi giorni prima della caduta del governo di Mussolini, le viene revocata la tessera del partito fascista e, con essa, la possibilità di lavorare. Pertanto, nel 1943, de Céspedes decide di lasciare Roma, occupata dai nazisti, per nascondersi in Abruzzo, prima a Casoli e poi a Torricella Peligna. Successivamente giunge a Bari, dove, nel dicembre del 1943, inizia a lavorare per Radio Bari, un'emittente radiofonica clandestina antifascista. Qui conduce attivamente la propria (R)esistenza e lo fa, in quanto donna, con quella che è l'unica arma a sua disposizione: la parola. Diviene così *Clorinda*, da *La Gerusalemme Liberata* di Torquato Tasso: voce della trasmissione radiofonica *L'Italia combatte*, che "prevedeva la propaganda contro l'invasore, l'aggiornamento sulle attività svolte dalla Resistenza partigiana, la rubrica *Messaggi speciali* con indicazioni operative in codice, la denuncia di delatori e collaborazionisti nella rubrica *Spie al muro* e *Istruzioni per il sabotaggio*" (Babini, 2018: 19). Proprio quest'ultima rubrica era dedicata all'esortazione dei civili, in modo particolare delle

donne, affinché prendessero attivamente parte alla Resistenza partigiana con ogni mezzo in loro possesso.

A fine febbraio 1944, Radio Bari cambia base e diventa Radio Napoli, ove de Céspedes, sola donna membro del gruppo, continua a lavorare fino a che, il 21 giugno dello stesso anno, decide di tornare a Roma e mettere fine al proprio esilio. A questo punto, inevitabilmente, si sente molto cambiata, come racconta a Mondadori:

> La mia esperienza del passaggio delle linee, la vita dura, i disagi, tutto quello che ho visto nel Sud, il nostro paese distrutto, la nostra gente senza tetto, affamata mi ha profondamente mutato. […] Lavoro e sopravvivo, ormai, lottando aspramente. E pur tuttavia ho ancora tante cose da dire e da scrivere (Zancan, 2022: LXXXVIII*)*.

E infatti, solo tre mesi dopo la liberazione della città da parte delle truppe angloamericane, Alba de Céspedes fonda e dirige a Roma la rivista *Mercurio. Mensile di politica, arti e scienze*, il cui primo numero viene pubblicato il 1° settembre 1944 e l'ultimo nel giugno del 1948, per un totale di trentanove uscite mensili. Collaborano al progetto moltissime firme di grandi intellettuali dell'epoca come Sibilla Aleramo, Alberto Moravia, Natalia Ginzburg, Aldo Palazzeschi, Anna Banti, Mario Tobino. Presto, la casa di de Céspedes in via Eleonora Duse 53, a Roma, diventa un esclusivo salotto letterario frequentato da tutta l'intellettualità romana dell'epoca.

Nell'agosto del 1949, Alba de Céspedes pubblica con Mondadori il suo secondo romanzo di successo: *Dalla parte di lei*; titolo che sarà anche il nome di una rubrica che l'autrice curerà regolarmente per il settimanale *Epoca*, dal giugno del 1952 fino al marzo del 1960, rispondendo alle lettere inviate da lettori e lettrici su problemi di vita quotidiana e questioni sociali.

Il romanzo, che si caratterizza per una mescolanza di generi letterari, rivela, attraverso il lungo *memoir* scritto in prima persona dalla protagonista Alessandra, una storia personale che si fonde con l'intera Storia collettiva di tutte quelle donne italiane che, come l'autrice stessa, parteciparono, ognuna a proprio modo, alla lotta partigiana. La poetica di Alba de Céspedes attinge

dunque dalla propria esperienza d'intellettuale impegnata, in quella che si potrebbe definire una *(R)esistenza* giocata su tre livelli: come donna, come antifascista e come scrittrice. La scrittura, su un piano metaletterario, diviene così strumento di lotta politica, di denuncia sociale; nonché, al tempo stesso, mezzo di autorappresentazione e autocoscienza, autonomo spazio d'esistenza femminile.

Su quest'ultimo concetto verte soprattutto il successivo romanzo: *Quaderno proibito.* L'opera, pubblicata nel dicembre 1952 per Mondadori, è scritta in prima persona in forma di diario e narra il disagio esistenziale della protagonista Valeria, una donna comune che prende coscienza di sé proprio attraverso la dimensione analitica della scrittura. In queste pagine, la penna di de Céspedes avanza con estrema luciditá una critica profonda a ciò che l'attivista femminista Betty Friedan definirà in seguito *la mistica della femminilità* (1963), denunciando come la società romanticizzi e glorifichi il ruolo della madre, presentandolo come il destino naturale e sublime della donna, ma ignorando allo stesso tempo le richieste e i sacrifici che tale ruolo impone. De Céspedes evidenzia così come l'istituzione del matrimonio e della famiglia siano alla base della subordinazione delle donne, confinate nella dimensione domestica e intrappolate in mansioni di cura, senza un pieno accesso alla propria autonomia come soggetti. Considerato il grande successo di pubblico, nel 1980 il romanzo diventa anche una miniserie televisiva di quattro episodi, trasmessa dalla RAI per la regia di Marco Leto.

Nel '55, Alba de Céspedes, oltre a lavorare con Suso Cecchi d'Amico alla sceneggiatura del film *Le amiche*, basato sul romanzo *Tra donne sole* (1949) di Cesare Pavese e diretto da Michelangelo Antonioni, pubblica la raccolta di racconti *Invito a pranzo,* insieme al racconto lungo o, per meglio dire, il romanzo breve, *Prima e dopo*:

> Questa narrazione doveva essere, nelle intenzioni dell'Autrice, inclusa nel volume Invito a pranzo, perché, dice l'Autrice: "appartiene a quella raccolta e, anzi, idealmente la conclude, concludendo un ciclo della mia narrativa". Tuttavia l'editore ha creduto di stamparla a parte vedendo in essa un romanzo breve in cui l'abilità di scorcio e di sintesi particolare alla de Céspedes ha

> saputo racchiudere la materia di un lungo romanzo (Virone, 2019: 87).

D'accordo con l'intuizione di Mondadori, appare lecito, dunque, considerare *Prima e dopo* alla stregua dei romanzi decéspediani, in quanto ne conserva tutte le caratteristiche, in linea con i due precedenti romanzi accomunati da una scrittura dell'Io declinata alla prima persona femminile singolare. La stessa autrice lo colloca idealmente tra questi, come a segnare un punto di svolta:

> […] i miei romanzi maturano in me per anni mentre io maturo con essi. Da quando ho incominciato a scrivere, mi pare di star scrivendo sempre lo stesso romanzo che non ho ancora finito di scrivere, ma di cui, con PRIMA E DOPO, mi pare di aver concluso una prima parte (de Céspedes, 2019: 22.-23).

Irene, la protagonista, a seguito di un evento imprevisto – stesso espediente narrativo presente in *Quaderno proibito* – è portata a interrogarsi circa gli sviluppi della propria vita, in un lungo monologo interiore che si profila, anche qui, come un perturbante percorso di autocoscienza e autodeterminazione che stabilisce idealmente un *prima* e un *dopo* rispetto alle nuove consapevolezze acquisite da cui non è più possibile tornare indietro. Il titolo stesso è dunque la chiave di lettura dell'opera, ma anche, in termini generali, dell'intera visione letteraria di de Céspedes, la quale scrive:

> […] se anche lo tentassi, non riuscirei egualmente a farvi intendere cos'è PRIMA E DOPO: e neppure che cosa vuol dire il suo titolo. Vorrei che, leggendo il libro, i lettori si avvedessero che nella vita di ogni uomo […] c'è un momento in cui un fatto, un amore, un incontro, insomma qualcosa ci fornisce l'occasione di domandarci certe cose e di tentare di capirle, dandoci così la possibilità di divenire adulti non soltanto per gli anni. E che alcuni approfittano di questa occasione mentre altri trovano più comodo non avvedersene. Poiché essa rappresenta la scelta tra il mondo delle passioni, degli istinti, e quello delle idee. Tra la felicità e la ragione (de Céspedes, 2019: 22).

Questa stessa ricerca interiore, svoltasi fin qui a livello individuale nei percorsi delle protagoniste dei romanzi, nel 1963, con l'uscita de *Il Rimorso*, si evolve a una dimensione dialogica, aprendo la porta a possibili nuove direzioni sul piano della ricerca formale dell'autrice. *Il Rimorso* è un romanzo scritto anche questa volta in prima persona, ma in forma polifonica: la storia è narrata attraverso lo scambio di lettere tra cinque protagonisti diversi – Francesca, Isabella, Guglielmo, Matteo, Gerardo – che, ancora una volta, attraverso la scrittura, si svelano gradualmente nella loro essenza più profonda e recondita. Sebbene l'autrice lo considerasse il suo miglior lavoro, il romanzo non ottenne gran successo presso il pubblico italiano. In questi anni, dunque, Alba de Céspedes entra in contrasto con Arnoldo Mondadori, accusandolo di non valorizzare a sufficienza il proprio lavoro. Questa percezione le provoca un sentimento di frustrazione verso l'Italia, Paese in cui non si sente sufficientemente riconosciuta come scrittrice e come intellettuale. Perciò, verso la fine degli anni Sessanta comincia a desiderare di trasferirsi definitivamente a Parigi, indiscussa capitale culturale dell'epoca, ma soprattutto sua patria d'elezione. Su questo argomento, lei stessa afferma:

> L'Italia è il Paese dove sono nata, dov'è nato mio figlio, […] il Paese dove si parla la lingua in cui scrivo, poiché sono innegabilmente una scrittrice italiana… E la Francia è il Paese Dove preferisco abitare, dove lavoro meglio, per la discrezione, il riserbo proprio al suo popolo, Parigi dove gli scrittori mi hanno accolta come se fossi da sempre una di loro" (de Céspedes, 2022: 1592).

Nel 1967, Alba de Céspedes pubblica con Mondadori il suo ultimo romanzo ambientato a Roma – sfondo, fino a questo momento, di tutte le storie narrate nei suoi romanzi –, intitolato *La bambolona*, che l'anno successivo sarà oggetto di un'omonima trasposizione cinematografica diretta da Franco Giraldi. Questo romanzo segna un caso d'eccezione entro la produzione decéspediana: la narrazione, infatti, condotta in terza persona, è filtrata per la prima volta da un punto di vista maschile, che è quello del protagonista Giulio. Tuttavia, la poetica decéspediana di *(R)esistenza femminile* non viene meno neppure qui: al

contrario, è sapientemente resa attraverso un'altra prospettiva, in un nuovo tentativo di sperimentazione formale. Il tema dell'autonomia femminile, infatti, grazie al potente personaggio di Ivana, continua a mantenersi centrale nella narrazione, sottintendendo per le donne una possibilità di riscatto, di autoaffermazione e autodeterminazione, che si consacra proprio nel finale inatteso.

Parigi, invece, dove Alba de Céspedes si trasferirà nel 1967, sarà d'ispirazione per le opere successive, a partire da *Chansons des filles de Mai* (1968), una raccolta di venti poesie dedicate alla rivolta studentesca francese del maggio del '68, nella quale, come lei stessa scrive in apertura dell'opera:

> le ragazze divenivano […] le protagoniste di quella rivolta che fu il primo segno spontaneo e inequivocabile della lotta che sta cambiando la nostra società; forse perché la donna – per sua natura – esprime con passione le proprie idee, i propri sentimenti, e affronta con una sorta di eroismo ogni vicenda della propria vita (de Céspedes, 2023: VI).

Pubblicate in lingua francese dalla casa editrice Seuil, le poesie vengono successivamente tradotte dalla stessa autrice nella loro versione italiana per Mondadori, con il titolo *Le ragazze di maggio* (1970). Sempre Parigi sarà poi l'ambientazione del suo ultimo romanzo, scritto in francese e pubblicato dalla casa editrice Seuil con il titolo *Sans autre lieu que la nuit* (1973): senza dubbio il più sperimentale entro la sua intera produzione letteraria, diverso dagli altri per stile, forma e contenuto; un tentativo di rappresentare la realtà così com'è, attraverso l'intrecciarsi dei flussi di coscienza di diversi personaggi, lungo la durata di una notte. La versione in italiano viene pubblicata dalla casa editrice Mondadori, tradotta dalla stessa autrice, con il titolo *Nel buio della notte* (1976).

La notte, più che un momento, rappresenta per de Céspedes una condizione particolare, avendo l'abitudine di scrivere "mentre gli altri dormono, mentre il telefono tace, i negozi sono chiusi" (Petrignani, 2022: 64). In tali circostanze, de Céspedes scrive anche i suoi diari, in cui, durante gli ultimi anni della sua vita, annota:

> Sto lavorando da molti anni, con continue interruzioni, dovute alla morte di Franco, ed a molte serie difficoltà di ogni genere, – al libro autobiografico su Cuba e la mia vita, che s'intitolerà *Con [un] grande amore* (da una frase di Fidel). Non so se riuscirò mai, perché non so se riuscirò a finirlo (Zancan, 2022: CXLIV).

Le previsioni purtroppo si rivelarono esatte e il gran progetto narrativo e identitario a cui Alba de Céspedes lavorò senza sosta fino alla fine dei suoi giorni rimarrà incompiuto.

Nell'ultima fase della sua vita, l'immaginario poetico dell'autrice torna alla sua terra del cuore, patria custode delle proprie radici, che colloca la sua storia familiare entro il racconto di una Storia con la S maiuscola, quella della liberazione di Cuba, in quanto nipote orgogliosa di Carlos Manuel de Céspedes, primo presidente della Repubblica cubana. Le pagine di *Con grande amore* sono, per l'appunto, una dichiarazione d'amore alla terra che diede i natali alla propria ascendenza paterna, a cui Alba de Céspedes dimostra di essere profondamente legata, come lei stessa professa: "Ecco, farei qualunque cosa per l'Italia, e verso la Francia sarò sempre grata, leale; ma solo per Cuba – per quello che Cuba è oggi – sarei pronta a morire" (de Céspedes, 2022: 1592).

È significativo che l'immaginario poetico dell'autrice si profili proprio tra questi tre luoghi fondamentali della sua vita: Cuba, Roma e Parigi, che lei alterna come paesaggi di sfondo nelle proprie opere letterarie. Cuba rappresenta la città del cuore, della famiglia, dei ricordi; Roma, la città dello sviluppo, dell'impegno politico; Parigi, la città della scelta, degli ideali e della maturità artistica e personale. La costanza e l'accurata descrizione con cui tali ambientazioni si presentano nei romanzi, susseguendosi parallelamente alle vicende personali dell'autrice, ne fa quasi personaggi a sé stanti, "proiezione simbolica dell'animo dei protagonisti" (Di Domenico, 2020: 6) e della stessa scrittrice.

È il 14 novembre 1997 quando Alba de Céspedes si spegne, a ottantasei anni, nella sua casa a Parigi. Eppure, le tracce della sua *esistenza* – e *resistenza* – continuano a vivere attraverso le sue opere, offrendoci un'eredità culturale oggi più che mai preziosa e necessaria.

3. Conclusioni: sintesi critica e prospettive didattiche

Sebbene Alba de Céspedes non si sia mai definita una scrittrice femminista, è possibile leggere tutta la sua produzione letteraria come anticipatrice di importanti istanze femministe ancor oggi estremamente attuali. Dalle pagine dei suoi romanzi emerge con forza la denuncia delle discriminazioni di genere e delle forme di violenza patriarcale di cui le sue protagoniste si fanno portavoce. Lei stessa, infatti, ha dichiarato:

> L'opera di ogni scrittore è sempre sorretta da un'idea morale e quindi contiene, implicitamente un'opinione politica, che, spesso, non è espressa dalla vicenda, ma solo dal modo di essere dei personaggi, dal modo di rappresentare una società, un costume; e anche se l'opera d'arte non espone chiaramente una tesi, lascia libero il lettore di trarre, da quella rappresentazione, le proprie conclusioni (Endrighetti, 2015: 138).

In quelli che potremmo definire i romanzi della *(R)esistenza femminile* – in particolar modo da *Nessuno torna indietro* (1938) fino a *Prima e dopo* (1955) –, è possibile riconoscere un complesso "sistema di *personagge*" (Quadri, 2023), che l'autrice costruisce con l'esplicita intenzione di riconsegnare la parola direttamente alle donne, le quali, raccontandosi liberamente fuori dai conformismi sociali del proprio tempo, prendono corpo sulla pagina, si riappropriano di sé, d'uno spazio e d'una voce con la quale possono finalmente raccontarsi, conoscersi e riconoscersi l'una nell'altra; consegnando al mondo la propria visione del mondo.

Portare in aula l'opera di Alba de Céspedes, pertanto, non costituisce solo un atto di giustizia storica, volto a riscattare l'impegno e il valore letterario di un'intellettuale che ha contribuito in modo significativo alla cultura italiana e internazionale del Novecento; ma consente, altresì, in termini didattici, di guardare al passato per riflettere sul presente e sul futuro, promovendo il pensiero critico nel corpo studentesco e aprendo il dibattito su tematiche e questioni ancora estremamente attuali, come la disuguaglianza sociale, la gestione del carico

mentale e del lavoro di cura, gli stereotipi di genere che limitano l'espressione individuale e le varie forme di violenza machista, comprese quelle meno visibili e normalizzate dalla nostra società.

In questo orizzonte, la letteratura si fa luogo vivo, terreno condiviso tra memoria e possibilità, tra testimonianza e trasformazione. La scrittura di Alba de Céspedes, infatti, non si limita a interrogare il proprio tempo, ma continua a interpellare anche il nostro. Le sue protagoniste ci parlano ancora e ci invitano a credere nella forza della letteratura, ricordandoci che la scrittura può essere un potentissimo mezzo di *(r)esistenza*: uno strumento di dissenso e, al tempo stesso, di autodeterminazione; un modo per abitare il presente con sguardo critico e consapevole, per provare a costruire un futuro più equo e inclusivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BABINI, Valeria (2018). *Parole armate. Le grandi scrittrici del Novecento italiano tra resistenza ed emancipazione.* La Tartaruga: Milano.

BRAIDOTTI, Rosi (2002). *Nuovi soggetti nomadi*. Roma: Luca Sossella editore.

CARDONE, Lucia (2012a). "Alba de Céspedes. Scrivere (anche) per il cinema". In L. Cardone e S. Filippelli (a cura di), *Cinema e scritture femminili. Letterate italiane fra la pagina e lo schermo* (pp. 70-92). Roma: Iacobellieditore.

CARDONE, Lucia (2012b). "Pelle e pellicola. La scrittura femminile e lo sguardo in *Nessuno torna indietro* di Alba de Céspedes e Alessandro Blasetti". In S. Chemotti (a cura di), *Le graphie della cicogna. La scrittura delle donne come ri-velazione* (pp.289-332). Padova: Il Poligrafo.

CARROLI, Piera (1993). "Colloqui con Alba de Céspedes". In *Esperienza e narrazione nella scrittura di Alba de Céspedes*. Ravenna: Longo Editore.

DE CÉSPEDES, Alba (2019). "Perché ho scritto *Prima e dopo*". In A. Virone, *«Tante cose da dire e da scrivere». Alba de Céspedes e il laboratorio creativo di Prima e dopo (1955*). Pisa: Pacini editore.

DE CÉSPEDES, Alba (2022). *Con grande amore*. In *A. DE CÉSPEDES, Romanzi* (a cura di M. Zancan). Milano: Mondadori.

DE CÉSPEDES, Alba (2023). *Le ragazze di maggio.* Milano: Mondadori.

DE CRESCENZIO, Laura (2015). *La necessità della scrittura*. Bari: Stilo Editrice.

DI DOMENICO, Marilina (2020). "«Dalla parte di lei»: paradigmi scomposti. Lettura in parallelo dei romanzi 'Nessuno torna indietro' di Alba de Céspedes e 'Tra donne sole' di Cesare Pavese", *Sinestesieonline*, 30(IX).

DONI, Elena e TOMASETTI, Giancarlo (1980). *Incontro con Alba de Céspede*s [Video]. Recuperato da https://www.youtube.com/watch?v=vtZwrT6_eSs&t=36s [Data di ultima consultazione: 11/04/2025].

ENDRIGHETTI, Francesca (2015). *Un confessionale in pubblico. La «piccola posta» nei settimanali femminili.* Mestre: Quaderni di storiAmestre.

LILLI, Laura (9 maggio 1980). "Alba dei miracoli". *La Repubblica*.

PALUMBO, Valeria (2020). *Non per me sola. Storia delle italiane attraverso i romanzi*. Bari: Laterza.

PETRIGNANI, Sandra (2022). *Le signore della scrittura.* Milano: La Tartaruga.

QUADRI, Francesca (2023). *Per un sistema delle personagge in Dalla parte di lei di Alba de Céspedes.* [Tesi di laurea]. Università degli Studi Roma Tre. Recuperata da: https://toponomasticafemminile.com/sito/images/eventi/tesivaganti/pdf/245_Quadri.pdf [Data di ultima consultazione: 23/09/2024].

VIRONE, Antonia (2019). *«Tante cose da dire e da scrivere». Alba de Céspedes e il laboratorio creativo di Prima e dopo (1955*). Pisa: Pacini editore.

ZANCAN, Marina (2022). *Cronologia*. In *A. DE CÉSPEDES, Romanzi.* Milano: Mondadori.

Literatura queer, diversidad e inclusión

VIOLENCIA PSICOLÓGICA ENTRE LOS JÓVENES: UN ANÁLISIS DE SKAM ESPAÑA

PSYCHOLOGICAL ABUSE AMONG YOUNG ADULTS: AN ANALYSIS OF SKAM SPAIN 3

María VALDÉS DEL TESO
Universidad de Oviedo

Resumen
El maltrato psicológico está completamente asentado en la sociedad española actual siendo uno de los más comunes y, a la vez, de los menos reconocidos. Esto es especialmente significativo entre los y las jóvenes. Los productos culturales enfocados a este grupo de población no han ayudado a subsanar el problema puesto que o bien no está representada o bien no se profundiza en ella. Sin embargo, la serie Skam España ha conseguido reflejar muchos de los mecanismos que se emplean en la violencia psicológica contra las mujeres en su tercera temporada. En este artículo se analizará cómo se ha representado la violencia psicológica y el proceso que lleva a la protagonista a salir de esta situación.
Palabras clave: productos culturales, series de televisión, maltrato psicológico, género, adolescentes.

Abstract
Psychological abuse is fully established in today's Spanish society, being one of the most common and, at the same time, one of the least recognized. This is especially significant among young people. The cultural products focused on this population group have not helped to correct the problem since either it is not represented or it is not studied in depth. However, the Skam Spain series has managed to reflect many of the mechanisms used in psychological violence against women in its third season. This article will analyze how psychological violence has been

represented and the process that leads the protagonist to get out of this situation.
Keywords: cultural products, television series, psychological abuse, gender, adolescents.

1. INTRODUCCIÓN

Skam España es una adaptación de la serie noruega *Skam* que trata sobre la vida de un grupo de cinco amigas durante sus años de bachillerato. La tercera temporada está doblemente protagonizada por Nora y Viri, pero este artículo se centrará en la historia de Nora y su relación de maltrato psicológico con Miquel. En esta tercera temporada se esperaba que la trama girara en torno a Alejandro y Nora. Sin embargo, la temporada comienza con la ruptura de esta pareja y la introducción de un nuevo personaje, Miquel, que se presenta como el chico simpático del que Nora siempre ha estado medio enamorada. Sin embargo, resulta ser el mayor villano de toda la temporada. Jugar con las expectativas del público sirvió no solo para mantener enganchada a la audiencia, sino para demostrar a las jóvenes que los hombres maltratadores pueden cobrar muchas formas.

Esto es relevante debido a los datos de maltrato psicológico entre las adolescentes. En España el 38% de las mujeres de entre 16 y 24 años ha mantenido una relación afectivo-sexual en la que la violencia psicológica estaba presente. Este porcentaje llega al 42,6% cuando se trata de jóvenes de 16 y 17 años, el 75% de personas entre 16 y 24 años piensan que los celos son un síntoma de amor y el 33% de las personas encuestadas entre 15 y 29 años les parece aceptable los insultos o el control de horarios dentro de la pareja (Hernández Oliver, 2018). En este artículo se analizará cómo se presenta al personaje de Miquel, así como el maltrato psicológico que ejerce en Nora. Por último, se estudiará cómo Nora consigue salir de esa situación.

2. EL CICLO DE VIOLENCIA DE LEONOR WALKER

Esta temporada es que es la más lenta de la serie debido a que se estructura siguiendo el ciclo de violencia de Leonor Walker

que es una teoría sobre cómo se organiza el maltrato y las diferentes fases que tiene. Siguiendo este ciclo se puede dividir la temporada en diferentes secciones gracias a las actitudes que presentan tanto Nora como Miquel en los diferentes clips que componen los episodios. De esta forma se podría afirmar que desde el fragmento titulado "Reencuentro" hasta "Alejandro llama" se produciría el primer período de este ciclo que se caracteriza por la calma en la pareja en el que no hay discusiones ni peleas reseñables (Núñez, Parra, y Martínez, 2017). En el transcurso de estos clips no existen discusiones importantes y todo indica que la relación se está consolidando de forma estable. Sin embargo, aquí se inicia una segunda fase donde se acumula la tensión donde comienzan los primeros signos de maltrato psicológico que suelen derivar en maltrato físico (Núñez, Parra, y Martínez, 2017). En la serie esto tiene lugar en el clip "Alejandro llama" cuando Miquel comienza a insinuar que Nora debe alejarse de su expareja para preservar su relación con él. Esta tensión continúa creciendo hasta "No tenemos que vernos todos los días" cuando el maltrato psicológico ya no es sutil para los y las espectadoras. Durante los seis clips que conforman esta fase, hay pequeños momentos de violencia psicológica que consiguen menoscabar la autoestima de Nora y configuran una nueva realidad donde ella es la causante de las actitudes tóxicas de Miquel.

Durante el clip "No tenemos que vernos todos los días" tiene lugar la primera gran discusión entre Nora y Miquel, ya que este acusa a la joven de priorizar la relación con sus amigos en detrimento de su relación romántica. Este ataque puede interpretarse como la explosión de la tensión que se llevaba acumulando durante los clips anteriores (Núñez, Parra, y Martínez, 2017). La última fase es el período denominado *luna de miel.* En este momento el agresor se muestra arrepentido por sus actos e intenta sobrecompesarlos con regalos u otro tipo de actitudes. La intención de esta última fase es hacer ver a la pareja los lados positivos de la relación y convencerla de que este estallido fue a causa de un momento determinado. Este período de luna de miel se vuelve cada vez más breve a medida que el ciclo de abusos aumenta hasta ser prácticamente inexistente (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde

Sánchez, 2011). En *Skam España* esto se ver claramente en el clip "Un poco gilipollas" donde Miquel intenta disculparse. A partir de estas disculpas se abre un período de luna de miel que dura hasta el clip denominado "Tú y yo". El ciclo se va repitiendo durante toda la serie con períodos de luna de miel cada vez más cortos hasta el final de la serie donde Nora termina con esta relación.

3. Violencia psicológica

Tratar las relaciones toxicas en productos culturales para jóvenes no es novedoso, pero *Skam España* destaca porque en no se presenta como algo deseable. La relación de Nora y Miquel tiene las características de una relación de maltrato psicológico. Los abusos psicológicos tienen un impacto muy pernicioso en la psique de las mujeres. Sin embargo, lo más peligroso es que no son fácilmente identificables. Como se verá en el artículo existen muchos mecanismos en la violencia psicológica que se dan de forma simultánea pero que aquí se analizarán por separado (Perala Larrosa, 2010).

3.1 Desvalorización

La desvalorización de la víctima está destinada a herir la autoestima de la mujer para que se sienta humillada y carente de derechos (García, 2014). La forma más frecuente de desvalorizar suelen ser las ridiculizaciones donde los maltratadores pretenden crear la falsa idea de que los comportamientos de las mujeres no son válidos y minar su sentido del valor y la autoestima personal (Pérez MartínezI y Hernández Marín, 2009). Además, esta ridiculización de los comportamientos suele ir unidas a descalificaciones (García, 2014). En la serie que se analiza es más prominente el uso de los insultos. Debido a la audiencia a la que va dirigida esta serie, el uso de insultos está limitado para poder ser emitida en horario infantil y no incumplir las normas de uso de redes sociales. Pese a estas limitaciones, en el clip "No te enfades" Nora habla con Miquel para comentarle que Alejandro, su expareja, había pasado la noche en su casa. Ante esta confesión Miquel:

> Nora tú te crees que soy gilipollas […]. Y me lo cuentas una semana después […]. Muy fácil. Soy una guarra y me he acostado con mi ex. Si es que soy un imbécil, soy un puto imbécil, tío. Siempre me pasa la misma mierda, siempre […]. Pues lo demuestras de puta madre (Burgaleta, 2020ñ: 3:00-3:29).

Estas declaraciones de Miquel pretenden herir la autoestima de Nora y que crea que la discusión es culpa de ella. Si bien es cierto que los celos son sentimientos comunes, no es responsabilidad de Nora gestionar los de Miquel. En una relación sana una discusión de este tipo emplearía otro lenguaje y tendría otro tono mucho más conciliador.

3.2 Bondad aparente

En esta temporada de *Skam España* una de las tramas principales es la realización de un concierto para conseguir dinero para un viaje de fin de curos donde participan tanto Nora como su amigo, Jorge. Este concierto es motivo de peleas entre Nora y Miquel, puesto que este considera que la chica está pasando demasiado tiempo con Jorge. Sin embargo, en el clip "Miedo de cagarla" Nora expresa sus inseguridades a la hora de cantar en un escenario y Miquel intenta tranquilizarla:

> A ver va a salir bien. Te he oído cantar. Cantas de puta madre […]. Además, el público son tus amigos y gente del insti […]. Va a salir bien. Estos nervios que tienes son normales. Todo el mundo se pone nervioso antes de actuar […]. Estoy seguro (Burgaleta, 2020n: 01:29-02:29).

Aunque pueda parecer que esta actitud es muy positiva puesto que muestra interés por los sentimientos de Nora, hay que comprender que este clip es la excepción. Durante todos los demás fragmentos de la serie Miquel se muestra reticente a la participación de Nora en el concierto, así como a su amistad con Jorge. Es, por tanto, lógico suponer que, durante los casi tres minutos del clip "Miedo de cagarla" está fingiendo ese interés por las preocupaciones de Nora. A esto se le denomina bondad aparente. Esta es una fórmula que emplea un maltratador hacer creer a su víctima que se preocupa por sus intereses (Cabrera Vallet, n.d.).

3.3 IMPOSICIÓN DE CONDUCTAS

La imposición de conductas es el método por el cual los agresores pretenden alterar las actitudes y conductas propias de sus parejas y amoldarlas a sus propios objetivos. Esto tiene como meta principal conseguir que las mujeres que padecen maltrato se sienta indefensas e inseguras a la hora de tomar sus propias decisiones y, a la larga, tengan que depender por completo de sus maltratadores (Porrúa et al., 2010). Una de las tácticas más empleadas y conocidas para llegar a este objetivo es el bloqueo social que consiste en aislar a la pareja para que no tenga contacto con nadie salvo su maltratador (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011).

Esta estrategia se muestra de forma recurrente en *Skam* España. Desde el primer clip en el que aparece Miquel se puede apreciar el bloqueo social que intenta ejercer en Nora. Uno de los momentos claves en todo el proceso se da lugar en el clip "Fiesta Universitaria" cuando Miquel le manda un mensaje a Nora justo cuando está hablando con otro chico para lograr que Nora deje de interactuar con él y alejarla de su amiga. El bloqueo social que sufre Nora se va acentuando con el paso de la temporada. Otro ejemplo significativo es durante el clip "Fiesta de Carnaval". Nora tenía planeado ir con sus amigas a una fiesta de disfraces, pero por una discusión que tiene con Miquel no asiste a esta fiesta para reconciliarse con él. Así Nora ha renunciado a un evento social que le hacía especial ilusión en favor de solucionar un problema de pareja que el propio Miquel había causado previamente. Esto es un claro ejemplo de un sabotaje que pretenden interrumpir las actividades cotidianas de las mujeres para que deje de asistir a eventos sociales (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011).

Una estrategia complementaria y que refuerza el bloqueo social son las desviaciones que consiste en el control de las comunicaciones ya sea de forma virtual o presencial. Al interponerse en las relaciones sociales de su pareja, el maltratador consigue saber de qué se está hablando en todo momento y con quién (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). Una de las primeras muestras de esta estrategia en la serie tiene lugar muy al inicio de la temporada en el clip

"Todo hablado". En este clip Alejandro, expareja de Nora, decide hablar con ella para explicarle sus sentimientos. En medio de esta conversación, Miquel aparece y besa a Nora interrumpiendo la conversación y consiguiendo que Alejandro se vaya. De esta forma Miquel ha logrado que Alejandro se aleje de Nora y demostrarle que Nora tiene una nueva relación. El bloque social de Nora se culmina en el clip "La condición" donde Miquel le ordena que no vuelva a ver a Alejandro y que deje de "seguirle en redes, borra su número, lo que sea, bloquéalo" (Burgaleta, 2020m: 02:28-02:35). Con este gesto, Miquel, no está solo imponiéndole un modo de comportamiento impropio de ella, sino que además está aislándola socialmente no solo del propio Alejandro sino también de todo el círculo que rodea Alejandro en el que se incluyen algunas de las amistades más estrechas de Nora.

La insistencia por medio de la presión es otro mecanismo de imposición de conductas (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). El primer momento en el que se ve esto es en la primera vez en la que Miquel aparece en toda la temporada. En el clip "Pensar las cosas dos veces" Miquel y Nora se reencuentran en una fiesta de la clase de Nora:

> 'Es que a mí una fiesta de insti ahora como que no me llama. Yo creo que me voy a ir a comer algo. ¿Te vienes?' 'Emmm… no me tengo que quedar que tengo que esperar a Emma' (…) 'Va si estás pensando en irte a tu casa. Yo soy mejor plan' (Burgaleta: 2020, 04:31-05:00).

Miquel consigue alterar los planes de Nora y cambiar todo lo que tenía organizado. Insistir de esta manera es considerado una forma de coacción. No se trata de si Nora quería irse a casa, sino de que ya le había dado una negativa a Miquel que él no supo aceptar. La última estrategia de este bloque sería la invasión de la privacidad. Los maltratadores ejercen el dominio sobre la propiedad de sus parejas y sobre sus espacios privados (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). En esta serie recurren al control del móvil cuando en el clip "Alejandro llama" Miquel cuelga la llamada de Alejandro sin preguntarle a Nora antes.

Pese a todos los clips analizados que muestran características claras del bloqueo social que Miquel está ejerciendo en Nora, el clip que las junta todas es "Tú y yo":

> No quiero que por culpa de otros se joda lo nuestro. No sé, a lo mejor es bueno que mantengamos lo nuestro entre nosotros. Ni tu hermana, ni tus amigas… nadie tiene por qué opinar. Nosotros somos tú y yo, nada más (Burgaleta, 2020s: 01:33-01:47).

Nada más terminar esta conversación llega un mensaje al móvil de Nora de Alejandro que Miquel lee sin su permiso. Por tanto, se puede ver como este clip es el resumen perfecto de todas las estrategias de la imposición de conductas. Al intentar que Nora no hable de la relación con sus amigas su intención es aislarla de su círculo más estrecho y que le sea más sencillo controlar las acciones y comportamientos de Nora.

3.4 Indiferencia

En el clip "No hace falta vernos todos los días" al ver la buena relación entre Nora y Jorge, Miquel le dice que "podríais ensayar un día sí, un día no" y le recrimina que "de repente estos ensayos sean lo más importante del mundo" (Burgaleta, 2020m: 02:01-02:30). La forma en la que Miquel trata este evento es parte de la indiferencia que presenta ante todas las actividades de Nora. En vez de apoyarla Miquel le recrimina que no pase más tiempo con él dándole a entender que la pasión de Nora por la música es secundaria. Ignorar o menospreciar los intereses, las emociones o las necesidad de una persona puede llevar a grandes problemas de autoestima, ya que el mensaje es que todo lo que esa persona aprecia no es realmente importante y, por tanto, no merece el aprecio adecuado (Delgado, 2017). A largo plazo, esta forma de actuar puede causar un gran daño en la motivación de las víctimas de maltrato psicológico, puesto que todos los seres humanos necesitamos algún tipo de validación de los demás para mantener el interés en una actividad. Esto, además, genera inseguridad en ellas, así como el sentimiento de inutilidad constante y el abandono de la actividad (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). Estos efectos a largo plazo también se reflejan en la serie que se analiza, puesto que Nora

subía un video a la semana cantando a YouTube. Sin embargo, con el paso de los clips y la indiferencia de Miquel comienza a subir menos contenido.

3.5 Intimidación

La intimidación tiene lugar cuando se intenta obligar a cualquier persona a realizar algo que no desea infligiendo temor o daño físico (Rubio-Gonzalez y Pérez-Uribe, 2016). Juzgar, criticar y corregir son los medios más efectivos para la intimidación en la violencia psicológica. El propósito es poner en duda el punto de vista de las mujeres para que termine pensando que son ellas las que siempre están equivocadas (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). Las amenazas pueden presentarse por medio del lenguaje verbal y no verbal. El uso del espacio físico propio y ajeno de forma violenta o expansiva son acciones que provocan sentimiento de amenaza en las personas (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011).

Durante toda la temporada de *Skam España* Miquel utiliza un lenguaje corporal expansivo e intimidatorio hacia Nora y cualquier chico que se acerque a ella. Es destacable el trabajo de cinematografía en el clip "Eliminar contacto". La posición de los actores y el ángulo de la cámara reflejan de una manera muy óptima el estado de la relación de ambos protagonistas. La cámara enfoca a Nora directamente sentada en el sofá, mientras Miquel está de pie y se sale del marco de la cámara generando la sensación de que Nora es mucho más frágil, pequeña y vulnerable que Miquel. Para hablar con él Nora se ve forzada a levantar la cabeza en todo momento lo que refuerza aún más su vulnerabilidad. Además, el ángulo de la cámara al apuntar a Miquel está en un contrapicado que se emplea para dar importancia o poder a determinados personajes. El trabajo de cámara en este clip es más poderoso que el propio dialogo para mostrar la vulnerabilidad de Nora en este punto de la temporada. Es, también, importante resaltar que Nora no lleva su característico pintalabios rojo lo que podría ser visto como un síntoma de su estado mental en esta situación. Sin embargo, la amenaza más grave tiene lugar en el clip "Menuda mierda de peli". En este punto Nora ya ha dejado a Miquel y este la manda

una serie de mensajes amenazando con hacer públicas fotos íntimas de Nora si no habla con él. Esta amenaza va más allá de la violencia psicológica y entra ya en la violencia sexual que también es muy común en relaciones de maltrato.

El último punto a tener en cuenta en este bloque son las conductas destructivas que consisten en dañar objetos que tienen un valor económico o sentimental para las mujeres maltratadas o del círculo cercano de las mismas (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). Esto se produce en el clip "Has sido tú" cuando Jorge acusa a Miquel de:

> Has sido tú, ¿verdad? […]. Te has cargado mi mesa. Que te he visto entrar donde teníamos las cosas […]. ¿Y la copa que tenías en la mano? […]. Que alguien se ha cargado mi mesa y le han tirado una copa encima, hostia. Cuesta una pasta y está jodidísima. No te rías, gilipollas (Burgaleta, 2020h: 01:18-01:35)

Las sospechas de Jorge pueden parecer infundadas, pero se basa en todos esos momentos donde Miquel se había opuesto a la amistad entre Nora y Jorge. Sus sospechas se confirman en el clip "Puedo cambiar" cuando Nora le acusa de haber sido el culpable de destrozar ese objeto. Miquel no responde directamente pero pide a Nora que "no pienses que soy un mal tío porque no lo soy" admitiendo que había sido él el que daño la propiedad de Jorge (Burgaleta, 2020p: 03:07-03:11). Este hecho había afectado la relación entre Nora y Jorge hasta el final de la temporada cuando Nora ya ha roto con Miquel.

3.6 Hostilidad

La hostilidad dentro de la violencia psicológica se centra en el intento de invalidar las percepciones y opiniones de sus parejas con el fin de que acepte su visión del mundo (Sapolsky, 2017). La táctica básica de esta hostilidad son los reproches que pretenden censurar los comportamientos de las mujeres. De esta forma, las mujeres maltratadas terminan por pensar que todo lo que ellas consideran es incorrecto y, por tanto, deben modificar su conducta (Blázquez Alonso, Moreno Manso, y García-Baamonde Sánchez, 2011). En *Skam España* esto reproches tiene que ver con la relación entre Nota y Alejandro. Tanto en los clips "No quiero

seguir hablando" como en "La condición", Miquel está obsesionado con que Nora le está mintiendo en relación a sus sentimientos por su expareja. Miquel le reprocha que tenga el más mínimo contacto con Alejandro. Estos reproches llegan a tal punto que convencen a Nora de que su relación con Alejandro es inadecuada y que, en consecuencia, debería dejar de verle. Como se está pudiendo apreciar a lo largo de este artículo, todas las actitudes de Miquel tienen un objetivo común que es alejar a Nora de su círculo de apoyo y, así, sea mucho más difícil para ella poder salir de esa relación de maltrato.

3.7 Culpabilización

La culpabilización de las víctimas es un proceso por el cual se les achaca la responsabilidad de un delito a ellas. La violencia contra las mujeres tiene una mayor prevalencia en este ámbito que el resto de delitos (Bieneck y Krahé, 2011). La culpabilización puede adquirir diversas formas. Las acusaciones van destinadas a culpar a la pareja maltratada del enfado o los descalificativos que los abusadores emplean con ella (Bieneck y Krahé, 2011). Puede que uno de los momentos en la serie en los que estas acusaciones sean más evidentes es en el clip "No hace falta vernos todos los días". La cada vez más estrecha relación entre Nora y Jorge es usada por Miquel como excusa para justificar sus celos y acusa a Nora de que le "importa quedar mejor con Jorge que" con él (Burgaleta, 2020b: 03:44-03:45). En este clip se puede percibir el inició de la culpabilización de Nora a base de acusaciones, en vez de comunicar sus inseguridades de una manera más sana. A partir de este momento, las acusaciones se vuelven una constante. Miquel recrimina a Nora no solo sus supuestas infidelidades, sino también de priorizar sus amistades frente a la relación de pareja. Este comportamiento abusivo y continuado hace que la percepción de Nora de su propia realidad se vea altamente condicionada.

Durante toda la temporada Nora se ve sometida a tal proceso de culpabilización que llega a pensar que todos los enfados de Miquel están justificados. Sin embargo, en el clip "Alguien especial" al escuchar la descripción de la relación de Viri, su amiga, y su nueva pareja, Nora se da cuenta de que la suya no está

funcionando. En ese momento Nora explica a sus amigas su situación:

> Pero no sé, cuando me lo [bloquear a Alejandro] dijo pues tenía sentido en el momento. Me dijo que [bloquear a Alejandro] era la condición para que me perdonara (…). Es que no le di importancia al principio. Como ha pasado así, pues, tan poco a poco, pues… no me he dado cuenta (Burgaleta, 2020d: 00:31-02:14).

Nora está tan sumida en esta relación de abuso psicológico que tiene que ser alguien ajeno a ella la que le asegure que no es la culpable de la situación y que tiene el derecho a tener libertad de movimiento, acción y comunicación. En ningún momento Miquel tuvo que recurrir a la fuerza física para imponerse a Nora, solo le hizo falta romper su confianza poco a poco.

4. Ruptura del ciclo

La ruptura del ciclo de violencia no es algo sencillo para las mujeres maltratadas. Los factores que lleva a esta ruptura son muy diversos y lo que para algunas mujeres puede ser un factor precipitador para otras puede ser un inhibidor. Además, el proceso no es lineal, sino que tiene retrocesos dependiendo de una variedad inmensa de circunstancias (Gallego y García, 2011). Nora consigue salir del ciclo gracias a dos apoyos fundamentales: Alejandro y su círculo de amigas.

El primer momento en el que Nora se plantea que su relación con Miquel no es adecuada es cuando Alejandro la confronta sobre la falta de contacto que estaban teniendo:

> ¿Ha sido idea de Miquel? […]. Claro que me importa [dejar de hablar], Nora. ¿Cómo no me va a importar? Me jode muchísimo. Pero si es lo que quieres […]. Vale, ¿y cuándo? ¿Cuándo se va a normalizar? […] y cuando algo no te gustaba, me lo decías. Nunca me hubieras dejado que te hiciera bloquear a un ex (Burgaleta, 2020j: 01:46-03:25).

Durante toda esa conversación Alejandro intenta que Nora recapacite sobre sus acciones. Esta conversación consigue que

Nora empiece a plantearse que ciertas conductas no las hacía por sí misma sino por Miquel. El segundo momento de inflexión es en el clip anteriormente mencionado, "Alguien especial" cuando Nora es consciente de que mientras Viri se siente libre para ser ella misma con su nuevo novio, ella se siente atrapada. Sus amigas escuchan a Nora y la creen, la apoyan y no la culpabilizan. Tras la ruptura sus amigas siguen apoyándola en cada paso del camino, recordándole que ella no es la culpable de la situación e investigando los pasos a seguir en el supuesto caso de que Nora quiera denunciar. No la presiona para que lo haga, pero se asegura de saber exactamente qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

Uno de los grandes puntos fuertes de *Skam España* es que consiguieron salirse de los tópicos. Nora no es una chica sumisa o tímida sino que es la feminista del grupo. Es la que "lo tenía todo tan claro" y se "sabía la teoría increíble" (Burgaleta, 2020r: 01:31-01:38). Pese a todo se vio envuelta en esta relación sin darse cuenta de lo que estaba pasando. *Skam España* ha conseguido demostrar que las mujeres que sufren violencia psicológica pertenecen a cualquier extracto de la sociedad y que cualquiera, incluso alguien como Nora que parecía tan preparada para reconocerla, puede acabar en una situación así.

5. Conclusiones

Skam España ha conseguido reflejar muchos de los mecanismos de la violencia psicológica contra las mujeres a través de una relación entre dos jóvenes. Es importante, dado los índices de violencia en pareja que hay entre los jóvenes, que los medios audiovisuales y la cultura pop empiece a tratar estos temas de la forma adecuada, sin romantizar estas conductas. Como se explicó en la introducción, los estudios revelan que las personas más jóvenes están muy expuestas a la violencia psicológica y no saben reconocerla. Parte de la culpa la tienen la cultura pop que bombardea a la sociedad constantemente con mensajes que normalizan los celos, el control y los insultos hacia las mujeres. Es necesario que haya modelos con los que se deje de romantizar este tipo de actitudes y educar en que el maltrato en pareja va mucho más allá de la violencia física. Series como *Skam España*

han empezado a ahondar en este tema. La relación de Nora y Miquel podría ser la de cualquier joven y cuando ella dice "ya me lo [daño] has hecho" (Burgaleta, 2020t: 02:24) hay que escucharla y creerla porque puede ser que Miquel nunca le pegara, pero el daño psicológico que Nora tendrá que llevar consigo el resto de su vida es una realidad. Tratar estos temas desde todos los ámbitos de la sociedad puede proteger a las más jóvenes de este tipo de violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIENECK, Steffen, and Barbara Krahé (2011). "Blaming the Victim and Exonerating the Perpetrator in Cases of Rape and Robbery". *Journal of Interpersonal Violence* 26 (9): 1785–97.

BLÁZQUEZ Alonso, Macarena, Juan Manuel Moreno Manso, and Mª Elena García-Baamonde Sánchez (2011). "Desarrollo de La Violencia Psicológica Durante El Noviazgo En Parejas de Jóvenes Universitarios/As". *Apuntes de Psicología* 29 (3): 397–412.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020a). *Dejar a Miquel | S3 E8 CLIP 6 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=nmcxudjqK0U&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=77.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020b). *Has Sido Tú | S3 E5 CLIP 8 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar.https://www.youtube.com/watch?v=misdIV2MyPE&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=51.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020c). *La Condición | S3 E7 CLIP 6 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=78DK8XMW9r4&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=69.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020d). *La Nora Que Me Gustaba | S3 E8 CLIP 4 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=HbaPtGsYhEY&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=74.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020e). *Me Tienes a Mí | S3 E9 CLIP 3 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=WnNBUJZN4M8&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=82.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020f). *Miedo de Cagarla | S3 E5 CLIP 4 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=s1rsD9YWBaQ&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=46.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020g). *No Hace Falta Vernos Todos Los Días | S3 E4 CLIP 8 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=rxLhFbusE6Q&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=42.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020h). *No Te Enfades | S3 E7 CLIP 5 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=E3UDO5zT_7M&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=67.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020i). *Pensar Las Cosas Dos Veces | S3 E1 CLIP 5 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=Rd-V-vatHAg&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=7.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020j). *Puedo Cambiar | S3 E9 CLIP 6 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=koA6s8qlm_8&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=85.

BURGALETA, Eilanbay (Directora) (2020k). *Tú y Yo | S3 E6 CLIP 1 | SKAM España*. [Serie de TV]. España: Movistar. https://www.youtube.com/watch?v=yMZQ3OIP_6w&list=PLnADeyZ8dcKeD9VaAnaAF6HYmxyCWsyCF&index=52.

CABRERA Vallet, Amparo (n.d). "La Descripción de La Violencia de Género Psicológica Contra La Pareja". http://www.thesauro.com/imagenes/41006-2.pdf.

DELGADO, Jenifer (2017). "Frialdad emocional: la violencia invisible que destruye a las personas". *muhimu*, 19 November 2017, sec. salud y psicología. https://muhimu.es/salud/frialdad-emocional-violencia-invisible/.

GALLEGO, Mar, and Liza García (2011). "Experiencias Exitosas, Mujeres Que Han Roto El Ciclo de Violencia. Violencia Basada En Género En La Relación de Pareja". Programa Integral Contra Las Violencias de Género. Malaga: Junta de Andalucia.

GARCÍA, Antonio Jesús Yugueros (2014). "La violencia contra las mujeres: conceptos y causas". *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales* 18:147–59.

HERNÁNDEZ Oliver, Blanca (2018). "Violencia de género y jóvenes: datos para una reflexión". *Abogacía Española*. https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/violencia-de-genero-y-jovenes-datos-para-una-reflexion/.

NÚÑEZ, Blanca Inés Vargas, María Sughey López Parra, and Eduardo Cortés Martínez (2017). "¿Qué significa el perdón en el ciclo de la violencia?" *Psicológia Iberoaméricana* 25 (2): 70-83.

PERALA Larrosa, Marta (2010). "Violencia de Género: Violencia Psicológica". *Nueva Época* 11:353-76.

PÉREZ MartínezI, Víctor T, and Yadira Hernández Marín (2009). "La Violencia Psicológica de Género, Una Forma Encubierta de Agresión". *Revista Cubana de Medicina General Integral* 25 (02).

PORRÚA, Clara, Álvaro Rodríguez-Carballeira, Carmen Almendros, and Jordi Escartín (2010). 'Análisis de las estrategias de abuso psicológico en la violencia de pareja'. *Informació psicológica* 99:53–63.

RUBIO-GONZALEZ, M.A, and M.R Pérez-Uribe (2016). "Coaching como alternativa de intervención en el fenómeno de la intimidación escolar. Revisión bibliográfica". En *Las caras de la psicología*, A. Alferéz-Villarreal (Coord.). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. https://doi.org/10.16925/greylit.1467.

SAPOLSKY, Robert M. (2017). *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst*. Londres: Pengin.

GRAPHIC NOVELS AND COMICS AS A QUEER PEDAGOGICAL TOOL: ADDRESSING LGBTQ+PHOBIA THROUGH *HEARTSTOPPER* (2019)

NOVELAS GRÁFICAS Y CÓMICS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA QUEER: ABORDANDO LA LGBTQ+FOBIA A TRAVÉS DE *HEARTSTOPPER* (2019)

Vladyslav SHAPOVAL
Unversidad de Almería

Abstract
Graphic novels and comics are effective tools for queer pedagogy due to blend of visual and textual elements, which foster engagement and empathy. Moreover, the importance of the inclusion of LGBTQ+ topics is presented as their integration into the curriculum promotes diversity, challenges stereotypes, helps to create an anti-discriminatory mindset, and fights against LGBTQ+phobia. Based on common stereotypes, such as queer identity, coming out, bullying, and sports prejudice, Alice Oseman's *Heartstopper* (2019) is proposed for their incorporation as a great graphic novel for the teachers' use.
Keywords: queer pedagogy, graphic novels, comics, *Heartstopper*, LGBTQ+.

Resumen
Las novelas gráficas y los cómics son herramientas eficaces para la pedagogía queer gracias a la combinación de elementos visuales y textuales que fomentan la participación y la empatía. Además, se destaca la importancia de incluir temas LGBTQ+, ya que su integración en el currículo promueve la diversidad, desafía los estereotipos, fomenta una mentalidad antidiscriminatoria y combate la LGBTQ+fobia. Basándose en estereotipos comunes, como la identidad queer, la salida del armario, el acoso escolar y

los prejuicios deportivos, se propone la incorporación de *Heartstopper* (2019) de Alice Oseman como una excelente novela gráfica para el profesorado.
Palabras clave: pedagogía queer, novelas gráficas, cómics, *Heartstopper*, LGBTQ+.

1. INTRODUCTION

The visualization of all members of the society in the classroom, including long underrepresented minorities, for instance, LGBTQ+, is an essential part of modern education for the construction of an inclusive and just reality where all individuals can be respected, and their needs can be taken into account. The inclusion of minorities into curricula could benefit from the eradication of disastrous labels and prejudices against them, and, in turn, could lead to the formation of an anti-discriminatory mentality in students and an inclusive atmosphere at schools where everyone is welcomed.

The inclusion of LGBTQ+-related themes into the curricula could assist not only with visualizing the less represented community but also giving a voice to students who belong to it, an opportunity to be noticed by their peers and teachers, to talk about their experiences, and most importantly, to be understood for who they are.

English Literature or English as a Second Language classes could be considered as a great fit for this purpose as students are able to explore various topics related to the LGBTQ+ community through the text, while acquiring the needed cultural and linguistic notions of English language and English-speaking countries along with being given a safe space for discussions. Furthermore, the literary texts with minorities could increase the interest in students as well as enhance their English language acquisition process due to the high topic relevance to the current reality, where the LGBTQ+ community is highly debated nowadays, which would also help them to create their own opinions on it.

Nevertheless, some tools might suit better than others whilst undertaking such a sensitive subject with a final aim to establish

a constructive dialogue and understanding. Graphic novels along with comics could be seen as a great tool for queer pedagogy as they not only promote language interaction but better engage students' interest due to being more dynamic, visually appealing and having the capacity to establish empathy and enhance various language skills and intelligences. *Heartstopper* (2019), which was written by Alice Oseman, is used in this paper as an influential case for queer pedagogy.

Therefore, the classroom with the integration of graphic novels and comics is a powerful tool for shaping the values of students with the final aim to promote equality, especially towards the LGBTQ+ community, which has been stigmatized for a tremendous amount of time. To comprehend why and how the graphic novels and comics are used in queer pedagogy, the recent research and their benefits will be discussed first, followed by the need for LGBTQ+ topics inclusion into curricula, finishing with the discussing the case of *Heartstopper*.

2. Graphic Novels and Comics as Queer Pedagogical Tools

2.1. Graphic Novels and Comics & Young Generations

According to Eurostat, in 2022, 52.8% of the EU population who were aged 16 years or more confirmed they read books in the last twelve months. (European Commission, Eurostat, 2024). This tells that at least half of the young generation is still interested in exploring literature. Moreover, taking into the account the chosen mediums, according to the British study, boys read more comics than girls in their free time and it was noticed that at least once a month, 44.6% vs 34.8% respectively; with the age growth, the percentage of children and teenagers who read comics somewhat declines: 40.5% of those who are aged 11 to 14, 31.4% of those aged 14 to 16, and 32.1% of those aged 16 to 18 (National Literacy Trust, 2024: 2).

Another relevant study is about the use of the Internet that indicates 95% of young people aged 16-29 years in the EU used it daily in 2021; and more than four-fifths (83 %) of young people aged 16–29 years in the EU used the Internet to participate in social networks in 2021 (European Commission, Eurostat, 2022: 23, 24). The top three most used social media among European

young individuals are Instagram, TikTok, and YouTube (European Commission, 2025: 2).

It could be interpreted that young people in Europe enjoy having more interactive content than reading, as they are engaged in social media more, where pictures or pictures in motion are predominant. Those social networks are famous for their usage of pictures or short videos with some captions. It leads one to believe that this type of educational content, being dynamic and visually appealing, could be viewed as more engaging for students, thus, more helpful to use in classrooms to educate them about LGBTQ+ topics through the literary works. In fact, the combination of pictures and text in the literature already exists. It is a graphic novel or comic. Nevertheless, the research conducted by National Literacy Trust showed that there was a decline in reading comics (which could, to certain extent, be applicable to graphic novels as well; the reasons why they could be somewhat compared, please see in the text sub-chapter) with the age increase, the appeal of this medium remains present and one third of young adults still prefer reading it in their spare time. Hence, with a well-thought-out choice of a graphic novel or comic for students to explore in the classroom and a carefully prepared lesson plan, this medium could create an advantageous learning environment that could benefit the formation of an anti-discriminatory mindset in learners.

2.2. Defining Graphic Novels and Comics and their benefits

Although sometimes they are used interchangeably, the terms graphic novel and comic hold some differences. According to the Library of Congress,

> Comic Books: are serialized stories, mostly short in length and the stories they contain can continue over months and sometimes years. Graphic Novels: Tend to be much longer than comic books, and also usually have their story lines wrapped up in one or two books (n.d.).

Moreover, Gluibizzi explains that “many genres may be considered sequential art... comic books, graphic novels,” and

although readers "may not differentiate between graphic novels and comics," the two forms differ significantly: "Comics, in production, publication, and consumption, are essentially serials... [with] the possibility that they may be published indefinitely," whereas "graphic novels act as monographs and serve as distinct volumes within a collection" (2007: 28).

Moreover, as Hillary Chute states, "Comics might be defined as a hybrid word-and-image form in which two narrative tracks, one verbal and one visual, register temporality spatially" (2008: 452). That spatiality is divided by "comics panels [that] fracture both time and space, offering a jagged, staccato rhythm of unconnected moments. But closure [mental process] allows us to connect these moments and mentally construct a continuous, unified reality" (McCloud, 1994: 67). Furthermore, according to Chute, "As a form, comics differs from the cartoons, since cartoons are single panel in ages. While both forms often involve a similar visual-verbal punch, comics, usually unfolding over multiple frames, carries a different narrative push" (2008: 454).

It is possible to conclude that the main difference lies within the length of the story, yet the format is quite similar: sequential art full of panels that are used to narrate a story. As the format is similar, the benefits of comics and graphic novels overlap in educational settings. Thus, the research done on comics will also be included in this paper as it has a direct relation to graphic novels. Besides, based on the scholarly works, one could reckon that comics and graphic novels are highly captivating tools as they allow readers to engage with the text on different levels, which, in turn, could lead to a greater impact. They also incorporate particular features that could narrate stories in a different, perhaps, a more efficient way, even than a motion picture itself, like a cartoon.

To prove the mentioned conceivable conclusions as well as to track other benefits of graphic novel and comic usage for educational purposes, a scrupulous analysis of academic papers on the topic was conducted. The following advantages could be seen from using graphic novels and comics in the classrooms:

- Graphic novels and comics can serve as a great foundation for writing activities and developing writing skills as they

stimulate educators to create more writing tasks (Frey and Fisher, 2004: 23-24).

- Also, comics can help to improve learners' reading comprehension (Méndez León and Castañeda Cárdenas, 2018: 128).

- Next, understanding of vocabulary is also increased as it can be more easily recalled compared to students who studied it with a conventional text (Karap, 2017: 253).

- Graphic novels and comics promote multiple literacies in students as well as facilitate teaching them in the classroom (Connors, 2010: 67; Schwarz, 2010:74).

- Another essential educational concept that graphic novels and comics can promote is the development of critical thinking. Moreover, these mediums educate students to think creatively about some vital life lessons through further discussions of ideas and themes in the text as well as to see the different outcomes of a given situation. Also, it can assist with generating students' proper ideas on the topics, cultivating their cognitive abilities, elaborating their imagination and motivation for further reading, and expanding their vocabulary units so learners can use more complex sentences and sophisticated words in their communication and advance their appreciation for art (Krusemark, 2015: 10; Frey and Fisher, 2004: 24; Wallace, 2017: 13).

- Graphic novels and comics are effective as they can present a tremendous amount of information concisely; engaging as they incorporate written language with sequential visuals, fostering active readers' participation; and effective as the combination of text and visuals strengthens recall and knowledge retention, thus, enhances memory and learning transfer (Edmunds, 2014).

- The format also fosters a deeper engagement and understanding of the written content through the visual use of graphic novels or comics (Wallace, 2017: 9).

- Graphic novels and comics are great tools to develop and master the emotional intelligence of students as they can help students to recognize and moreover experience on their own skin a completely opposite reality that could lead to the development of empathize on a higher level and struggles;

another feature that comics can help with is with a deeper comprehension of the author's mood and tone (Cherif, 2021; Frey and Fisher, 2004: 24).

Next, it is essential to introduce the importance of the inclusion of LGBTQ+ topics into the curricula.

2.3. The Inclusion of LGBTQ+ Topics into Curricula

The inclusion of LGBTQ+ topics into curricula can have a tremendous impact on students. This act could benefit not only the learners who belong to the community but also the ones for those who have never heard or have conflicting views about it. The classroom, in this case, could be positioned as a safe and open space for the discussion and understanding of the community where the graphic novel or comics serve as the means of that conversation and assist with eradicating LGBTQ+phobia through the possible empathy with the graphic novel or comic's characters.

To illustrate the evident problem of LGBTQ+phobia, the statistics presented by the European Union Agency for Fundamental Rights are shown below:

- Over 80% of LGBTQ+ youth in Europe recall negative comments or bullying of LGBT youth at school,
- and 2 out of 3 hid or disguised being LGBT at school (2016).

As a solution, the European Agency recommends creating schools and colleges as a safe space for LGBTQ+ students (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016). It leads one to believe that the LGBTQ+phobia is caused due to the invisibility of the LGBTQ+ community, as queer students had to hide their identity, therefore, it could seem to school personnel and non-LGBTQ+ students that the problem is not within their scope. Nevertheless, LGBTQ+ students exist, and they have the right to be heard. In fact, the inclusion of LGBTQ+ topics into curricula could help to fight LGBTQ+phobia as well as to provide a chance for LGBTQ+ learners to be represented. Until then, in the school environment, "these students will merely be surviving and not thriving" (Abreu; Audette; Mitchell; Simpson; Ward; Ackerman; Gonzalez and Washington, 2022: 148). As a matter of fact, LGBTQ+ students at high school do not receive any

instances to follow in their curricula. "Although sexuality education (or similar) is mandatory in 19 EU countries, its content varies greatly. For example, sexual orientation/LGBTI+ issues are included in 16 countries, and gender roles in 10," European Commission's project "European School Education Platform" concludes (2023).

Another way to engage with LGBTQ+ topics for teachers is to allow students to choose what they would like to see in their curricula or even what school policies might need changing. With high probability, the texts that could include their identities or some historical events related to their community might be chosen. Besides, the use of prevention policies and advocating for a change of curricula should be emphasized more rather than just copying the bullying as a post-result (Abreu *et al*., 2022: 148-149).

The representation through the inclusion of LGBTQ+ characters, for instance, in books is a fundamental right for students; moreover, according to Dr. Kumar,

> These narratives *validate diverse identities* and *experiences*, *fostering empathy and understanding* among readers of all backgrounds. Moreover, LGBTQ+ literature serves as *a catalyst for social change*, prompting conversations about equality, representation, and human rights. Critics and scholars analyse LGBTQ+ literature through interdisciplinary lenses, examining its cultural significance and literary merit. Academic studies explore themes of queerness, identity politics, and narrative strategies, illuminating *how literature reflects and shapes societal attitudes towards LGBTQ+ individuals*. Furthermore, *LGBTQ+ literature inspires activism and advocacy* within literary communities and beyond. Authors, readers, and activists collaborate to *promote visibility and representation in publishing, challenging censorship and advocating for inclusive storytelling* (2020: 441).

Pizmony-Levy's research also indicates a positive impact of the inclusion of LGBTQ+ topics after examining the experiences of LGBTQ+ youth in numerous nations across the globe such as Ireland and Israel, "Students who see themselves in the curricula are more likely to feel that they belong to the school community

and that belonging keeps them in school. They're not missing lessons, and they feel more engaged" (Columbia University Teachers College, 2022).

So that the inclusion of LGBTQ+ characters, therefore, their struggles and themes, has a tremendous influence on the students. The graphic novels and comics with all of their mentioned benefits could be indeed viewed as highly effective queer pedagogical tool in the classroom as

- They function as engaging and effective educational tools, helping students grasp complex and abstract concepts, embracing critical engagement to explore the topic deeper and become emotionally attached, leading to empathy rather than rejection.
- They present alternative modes of narration and their interpretations, fostering a more inclusive understanding of identity, power, and social discourse as well as challenging binary thinking and heteronormativity, especially, when LGBTQ+ topics are involved.
- They demonstrate that the flexibility of visual storytelling makes it easier to explore real-life scenarios, making abstract concepts and marginalized experiences more relatable.

Finally, a possible suggestion for teachers about what topics are needed in the classroom and why the inclusion of *Heartstopper* serves this proposal well will be discussed.

3. Addressing LGBTQ+phobia Through *Heartstopper* (2019)

3.1. LGBTQ+phobia

As it was seen before, some LGBTQ+ students received negative comments towards them, hence, the LGBTQ+phobia persists in society through different forms, remaining a notorious issue for LGBTQ+ students. In the European Union, according to the IGLYO and Global Education Monitoring Report Team, basing their the following statistics on the European Union Agency for Fundamental Rights' report,

> In 2019, only 8% of 15- to 24-year-olds were very open about being LGBTI at school, while 43% said they were ridiculed,

> teased, insulted or threatened at school because they were LGBTI. By contrast, 44% of 15- to 17-year-olds and 57% of 18- to 24-year-olds felt their rights were never or rarely supported during their time in school (2022: 3).

That is a tremendously terrifying statistic that calls for action. Not only are schools not free and safe spaces for LGBTQ+ students, but they also pose a serious problem for the mental and physical health of the students who identify themselves within the community and can impact their further personal and academic development if LGBTQ+phobia remains untreated.

Prejudices and stereotypes against the LGBTQ+ community that exist in society could be considered the main causes of bullying. For instance, the most common stereotype would be that LGBTQ+ members are only good at the arts because a lot of artists have identified themselves as a part of the community. However, as for other spheres of life, there are some stereotypes that do not let LGBTQ+ individuals be entirely open, as it might ruin their careers; thus, they need to continue working without being out to avoid any possible discrimination. One of these fields is sports. Unfortunately, sports remain the most unfriendly field for LGBTQ+ members. According to the "Out on The Field", "80% of participants have witnessed or experienced homophobia in sports with homophobic language the most common"; moreover, it is not only unsafe to be out as an athlete, but spectators can also be targeted for LGBTQ+phobia, "78% believe an openly gay person would not be very safe as a spectator at a sporting event" (2020). Furthermore, it is indispensable to mention that according to the statistics, "the most likely location of homophobia is spectator stands followed by school PE class" (Out on The Field, 2020).

As LGBTQ+ students are bullied, they find it hard to come out and understand their sexualities better. Moreover, the process could be seen as something undesirable, and it can cause many fears and denial stages that could affect mental health greatly if no support is given from family, friends, or educational institutions.

Bullying, coming out, and sport homophobia are great starting points for educators to discuss with their students. *Heartstopper*

(2019), written by Alice Oseman, is a great graphic novel to use for this purpose as it grips all the mentioned themes.

3.2. *Heartstopper* (2019) as a Tool Against LGBTQ+phobia

To commence with, some details on the writer will be given. Alice May Oseman is an English author who writes masterpieces for young adults in the genre of fiction. Her works mainly focus on the modern life of adolescents in the United Kingdom.

Perhaps Oseman's most famous work is the webcomic *Heartstopper*, which revolves around the romantic story of Charlie and Nick and describes essential LGBTQ+ issues.

Not only does the author describe the key topics of the LGBTQ+ community in her novels, but she also identifies herself as a member of the LGBTQ+ community, being a romantic asexual. It makes her a great activist due to her direct participation and comprehension of what people can go through in their lives for being different.

Therefore, the novel is a great tool to use at school, starting from secondary school, high school, and even the first years of higher education.

The best description of the novel can be given by the author herself,

> *Heartstopper* follows two teenage boys, Nick and Charlie, as they meet at a British grammar school, quickly become friends and fall in love. Each volume navigates the ups and downs of first love, friendships, coming out, and mental health, beautifully framed by a warm cast of supporting characters (Oseman, n.d.).

It is possible to see that the location is in the UK and describes a grammar school that could be a new and interesting concept for students who are not familiar with such a cultural notion.

There are four volumes, yet for educational purposes, to use only the first two volumes, as they talk about the meeting of Charlie and Nick and the development of their relationship (refer to Alice Oseman 2019a and Alice Oseman 2019b). To be together, they need to go through different obstacles: friends who try to stop Charlie from hanging out with straight Nick, to the confusion of Nick himself over his sexuality; yet, at the same

time, the graphic novel shows how ordinary and magical the love between two young individuals can be. The first volume finishes with the kiss that was initiated by Charlie but interrupted by the friends of Nick as he had to run away to see them. The second volume starts with the previous drama and unfolds the idea of Nick being in love with Charlie too but not being ready to come out. The volume focuses on exploring one's sexuality and introducing other characters that are essential to the LGBTQ+ community. The volume finishes with the coming out to the mom of Nick and his acceptance of her son's sexuality. Moreover, both volumes have extra sub-stories and drawings that can be helpful and handy in teaching English culture to students and giving more possibilities for further exploration of LGBTQ+ topics.

Furthermore, the story unfolds various characters that students can relate to, for instance, a bullied Charlie, or his future boyfriend Nick, who is a rugby player and is confused about his sexuality; supportive friends who try to protect Charlie, and even his siblings. Not to mention, the graphene novel holds the important issues for the LGBTQ+ community, namely, LGBTQ+phobia in sports, coming out, and questioning one's own sexuality, which can be included for the constructive dialogue in the classroom along with the grammar and vocabulary units that can be useful for the students, as they can use them to communicate in their daily lives and understand better the content.

The meaningful inclusion of essential for the understanding by the students LGBTQ+ topics within the graphic novel with relatable characters could certainly draw attention to the learners, giving everyone a chance to establish empathetic feelings towards them, and, as possible result, prevent and reduce the instances of bullying at school these members of the community.

4. Conclusions

This paper has shown why graphic novels and comics can be perceived as a great queer pedagogical tool and means to discuss LGBTQ+ topics and what impact on students they could have.

LGBTQ+ students are still at risk of being mistreated, verbally and physically harassed, and denied basic opportunities to be

themselves. To foster a healthy nation and move closer to creating an anti-discriminatory mentality, teachers should embrace the role of change-makers and make their classrooms and schools a safe place to discuss the mentioned issues and give visibility to those whose voices are silenced. It is possible to do by using the queer pedagogical tools where graphic novels and comics take an active role. In fact, they are engaging and effective educational tools that could help students comprehend complex and abstract concepts, employing critical engagement and even developing empathy; moreover, they present alternative modes of narratives that give a chance to see the LGBTQ+ community from a different perspective, defying the current social discourse against LGBTQ+ community.

The graphic novel chosen is *Heartstopper* by Alice Oseman, which has a long-lasting effect due to its memorable and engaging story, as well as its everyday themes common to young adults that can serve as a bridgehead for further discussion of LGBTQ+ issues and problems that members of the community may face.

Bibliographical References

Abreu, Roberto L.; Audette, Lillian; Mitchell, Y'Londa; Simpson, Ina; Ward, Jessica; Ackerman, Lindsay; Gonzalez, Kristen A. and Washigton, Katherine (2022). "LGBTQ student experiences in schools from 2009-2019: A systematic review of study characteristics and recommendations for prevention and intervention in school psychology journals". *Psychology in the Schools*, 59(1), pp. 115-151. Retrieved from https://doi.org/10.1002/pits.22508 [Accessed 01/03/2025].

Cherif, M. C. (2021). "Comics in Education: Benefits and Attitudes". *The Artifice*. Retrieved from the-artifice.com/comics-education/#note-157953-9 [Accessed 01/03/2025].

Chute, Hillary (2008). "Comics as Literature? Reading Graphic Narrative". *PMLA*, 123(2), pp. 452-465. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/25501865 [Accessed 01/03/2025].

Columbia University Teachers College (2022). *5 Ways Educators Can Help Support LGBTQ+ Students*. Retrieved from www.tc.columbia.edu/articles/2022/october/5-ways-educators-can-help-support-lgbtq-students [Accessed 01/03/2025].

Connors, Sean P. (2010). "«The Best of Both Worlds»: Rethinking the Literary Merit of Graphic Novels". *The ALAN Review*, 37(3), pp. 65-

70. Retrieved from https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v37n3/pdf/v37n3.pdf [Accessed 01/03/2025].

European Commission (2025). *Flash Eurobarometer FL013EP: Youth Survey 2024* [Infographic]. Retrieved from https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392 [Accessed 01/03/2025].

EDMUNDS, Tracy (2014). "Comics in the classroom: Why comics?" *Teach.com with edX*. Retrieved from https://teach.com/blog/why-comics/ [Accessed 01/03/2025].

European Union Agency for Fundamental Rights (2016). *Being LGBT Life in the EU today: going to school* [Infographic]. Retrieved from https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/infographics/being-lgbt-life-eu-today-going-school [Accessed 01/03/2025].

European Commission (2024). *Creating safe and inclusive schools for LGBTI youth*. European School Education Platform. Retrieved from https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/creating-safe-and-inclusive-schools-lgbti-youth [Accessed 01/03/2025].

European Commission, Eurostat (2024). *Younger people and women in the EU read more books*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240809-2 [Accessed 01/03/2025].

European Commission, Eurostat (2022). *Young People in Europe: a statistical summary 2020* [PDF]. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://doi.org/10.2785/684958 [Accessed 01/03/2025].

FREY, Nancy and FISHER, Douglas (2004). "Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School". *The English Journal,* 93(3), pp. 19–25. Retrieved from https://doi.org/10.2307/4128804 [Accessed 01/03/2025].

GLUIBIZZI, Amanda (2007). "The Aesthetics and Academics of Graphic Novels and Comics". *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, *26*(1), pp. 28–30. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/27949450 [Accessed 01/03/2025].

KARAP, Zsuzsanna (2017). "The possible benefits of using comic books in foreign language education: A classroom study". *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat,* 15(1-2), pp. 243-260. Retrieved from https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.14 [Accessed 01/03/2025].

KRUSEMARK, Renee (2015). "The role of critical thinking in reader perceptions of leadership in comic books". *SANE journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(1), Article 7 (pp. 1-25). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167194.pdf [Accessed 01/03/2025].

KUMAR, Amit (2020). "LGBTQ+ representation in recent English literature". *International Journal of Advanced Research in Electrical, Electronics and Instrumentation Engineering*, 9(3), pp. 440-441. Retrieved from https://www.ijareeie.com/upload/2020/march/72_LGBTQ_New.pdf [Accessed 01/03/2025].

Library of Congress (n.d.). *Graphic novels and comic books*. Retrieved from https://guides.loc.gov/science-through-pop-culture/comics [Accessed 01/03/2025].

MCCLOUD, Scott (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperCollins Publishers.

MÉNDEZ LEÓN, Ángela Patricia and CASTAÑEDA CÁRDENAS, Brayan Alexander (2018). *Improving reading comprehension through comics as a narrative text* [Bachelor's thesis]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Retrieved from https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7515 [Accessed 1/03/2025].

National Literacy Trust (2024). *Children and young people's engagement with comics in 2023* [PDF]. Retrieved from https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-and-young-peoples-engagement-with-comics-in-2023/ [Accessed 01/03/2025].

OSEMAN, Alice (2019a). *Heartstopper: Volume 1*. London: Hachette Children's Group.

OSEMAN, Alice (2019b). *Heartstopper: Volume 2*. London: Hachette Children's Group.

OSEMAN, Alice (n.d.). *The history of Heartstopper*. Alice Oseman. Retrieved from https://aliceoseman.com/heartstopper/the-history/https://aliceoseman.com/heartstopper/the-history/ [Accessed 01/03/2025].

Out on The Field (2020). *Homophobia in International Sports* [Infographic]. Retrieved from https://outonthefields.com/wp-content/uploads/2020/11/Homophobia-in-Sport-Globally.jpg [Accessed 01/03/2025].

SCHWARZ, Gretchen (2010). "Graphic Novels, New Literacies, and Good Old Social Justice". *The ALAN Review*, 37(3), pp. 71-75. Retrieved from https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v37n3/pdf/v37n3.pdf [Accessed 01/03/2025].

The International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation (IGLYO) and Global Education Monitoring Report Team (2022). *Don't Look Away: No Place for Exclusion of LGBTI Students*. UNESCO Publishing. Retrieved from unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361 [Accessed 01/03/2025].

WALLACE, Mallory (2017). "Graphic Novels: A Brief History, Their Use in Business Education, and the Potential for Negotiation Pedagogy". *Negotiation and Conflict Management Research,* 10(4), 163 (pp. 1-18). Retrieved from https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/163 [Accessed 01/03/2025].

VISIONES FEMENINAS EN LA SOCIOLOGÍA DEL MUNDO ÁRABE CONTEMPORÁNEO

FEMALE PERSPECTIVES IN THE SOCIOLOGY OF THE CONTEMPORARY ARAB WORLD

Inmaculada SANTOS-DE-LA-ROSA
Universidad de Sevilla

Resumen
La asignatura Sociología del Mundo Árabe Contemporáneo en la Universidad de Sevilla ofrece actualmente un enfoque feminista e inclusivo, analizando la sociedad árabe a través de autoras marginadas por el canon tradicional en EEAAII. Esta materia busca un cambio educativo crítico e integrador, reconociendo la educación como clave para la igualdad. Explora la representación de mujeres árabes en la sociedad, en la literatura y la cultura, desafiando narrativas dominantes y visibilizando voces excluidas. Este enfoque fomenta planes de estudio más diversos, promoviendo un conocimiento que responda a los desafíos contemporáneos y que incluya perspectivas alternativas dentro del canon normativo.
Palabras clave: Sociedad árabe, género, educación crítica, feminismo árabe

Abstract
The course *Sociology of the Contemporary Arab World* at the University of Seville currently offers a feminist and inclusive approach, analyzing Arab society through the lens of female authors marginalized by the traditional framework in Arabic and Islamic Studies. It seeks a critical and integrative educational transformation, recognizing education as a fundamental tool for achieving equality. The course explores the representation of Arab women in society, literature, and culture, challenging dominant narratives and bringing excluded voices to light. This approach fosters more diverse curricula, promoting knowledge

that responds to contemporary challenges and incorporates alternative perspectives within the normative canon.
Keywords: Arab society, Gender, Critical education, Arab feminism

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace una década, la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla ya incluía en la elaboración de los diferentes proyectos docentes de sus asignaturas de grados las acciones necesarias para que la perspectiva de género estuviese presente. Entre otras acciones, se aplicaba el modelo *Cuidado y provisión* (Izquierdo *et al*., 2008), sin embargo, todavía a pesar de los esfuerzos invertidos, nos encontramos materias que siguen sin actualizarse a estos parámetros.

Este es el caso de la asignatura Sociología del Mundo Árabe Contemporáneo (1810042) que se imparte en el segundo cuatrimestre a los alumnos y alumnas de tercero del grado en Estudios Árabes e Islámicos. Esta materia no contempla dicho modelo en su programa ni proyectos docentes anteriores. Por ese motivo, y con la necesidad de adaptar los contenidos e intentar actualizar y desplazar el sesgo de género en la impartición de la asignatura, se han introducido diversos cambios en su proyecto.

Los contenidos y bloques temáticos base de esta asignatura giran en torno a seis puntos a tratar:

- Espacios y población del mundo árabe.
- Estructuras familiares y conflictos de género.
- Sistemas políticos del mundo árabe.
- Origen, desarrollo y conflictos de las sociedades en el mundo árabe.
- Movimientos sociales y factores de cambio en el mundo árabe.
- Educación y trabajo en las sociedades árabes contemporáneas.

Para abordar la materia desde un punto de vista diferente, se contará con diversos bloques temáticos que resumen los propuestos en la asignatura. Sin embargo, esta vez, se realizará

bajo la perspectiva de varias autoras y autores contemporáneos los cuales son informantes de otra realidad del mundo árabe. A través de sus textos se trabajará como eje central del debate que tendrá lugar en el aula.

Para desarrollar los contenidos, siguiendo los objetivos marcados en el actual proyecto, la metodología aplicada para la apertura del debate contempla los siguientes puntos:

- Trabajar la visión de diversos autores y autoras de renombre que generalmente no se reflejan en ninguno de los programas del grado.
- Incluir textos en diversas lenguas como el español, francés y el árabe.
- Desestimar, al igual que aplicó Torres Calzada (2014: 2) la catalogación tradicional (s. XX) cronológico-histórica y del genio literario y del género identitario en los Estudios Árabes e Islámicos
- Desarrollar la propia competencia lingüística del alumnado, a través de la lectura comprensiva e integral, para mejorar sus habilidades investigadoras y de generación del conocimiento.
- Evaluar las habilidades y competencias desarrolladas y adquiridas conforme al trabajo autónomo.

2. La sociedad en el mundo árabe contemporáneo

La sociedad en el mundo árabe contemporáneo se encuentra en una encrucijada entre la modernidad y la tradición, enfrentando desafíos derivados de factores políticos, económicos, sociales y culturales. La globalización, los movimientos de reforma y la persistencia de estructuras tradicionales han configurado un panorama complejo en el que la identidad, la gobernanza y los derechos individuales ocupan un lugar central en los debates actuales.

Desde una perspectiva sociopolítica, el mundo árabe presenta una notable diversidad en sus modelos de gobierno y en la distribución del poder. En este contexto, las reformas políticas han sido impulsadas por distintos factores, como la presión internacional, las demandas ciudadanas y la necesidad de

adaptarse a las nuevas dinámicas económicas. Sin embargo, estas reformas han sido desiguales en su aplicación y efectividad, lo que ha generado tensiones entre la población y las élites gobernantes.

En el ámbito económico, la región árabe exhibe marcadas desigualdades. Mientras que algunos Estados, como los del Golfo Pérsico, han aprovechado sus recursos petroleros para construir economías prósperas con altos índices de desarrollo humano, otros encaran crisis económicas derivadas de conflictos internos, dependencia de industrias tradicionales y falta de diversificación productiva. La creciente tasa de desempleo juvenil y la precarización del empleo han exacerbado las tensiones sociales, impulsando migraciones internas y externas en busca de mejores oportunidades.

Desde el punto de vista social, la estructura familiar y comunitaria sigue desempeñando un papel fundamental en la configuración de las relaciones interpersonales y en la transmisión de valores culturales. No obstante, el impacto de la educación, el acceso a las tecnologías de la información y la presencia de movimientos feministas han contribuido a transformar las percepciones sobre el papel de la mujer en la sociedad. A pesar de los avances en materia de educación y participación laboral femenina, persisten restricciones legales y normativas sociales que limitan su plena integración en la esfera pública.

La dimensión religiosa sigue siendo un eje central en la identidad árabe, con el islam desempeñando un papel clave en la vida cotidiana, las legislaciones y la formulación de políticas públicas. Sin embargo, la relación entre religión y Estado varía significativamente entre los países, con algunos promoviendo una interpretación estricta de la ley islámica, mientras que otros han avanzado hacia modelos más secularizados. Esta dicotomía ha sido fuente de debate y, en algunos casos, de conflictos internos entre sectores progresistas y conservadores.

Teniendo en cuenta todos estos factores nos centraremos en los siguientes temas a desarrollar a lo largo del curso: la mujer árabe, el matrimonio, la educación y el trabajo.

2.1. La mujer en la sociedad árabe

La mujer árabe contemporánea se enfrenta al desafío de conciliar la modernidad con la tradición en un contexto sociopolítico en transformación continua. Mientras las dinámicas globales impulsan cambios en la educación, el acceso al trabajo y la participación política, persisten estructuras patriarcales que limitan su autonomía. Su papel en la literatura, el arte y el activismo demuestra una lucha constante por la autodeterminación y la redefinición de su identidad dentro de sociedades en tensión entre la herencia cultural y las exigencias de la globalización.

Para abordar esta temática se han emplean diversos textos de autoras como Malak Ḥifnī Nāṣif (m. 1918), Mayy Ziyāda (m. 1941), Nawal al-Saadawi (m. 2021) y Fátima Mernisi (m. 2015).

2.1.1. Mā ḍanbunā?

En este texto de 1910 (Nāṣif, 2017: 20), Malak Ḥifnī Nāṣif responde críticamente a una propuesta publicada en un periódico que sugiere el intercambio de jóvenes egipcios y turcas para fomentar matrimonios mixtos y la transferencia de conocimientos. La autora rechaza la idea principalmente porque considera que las egipcias serían las más perjudicadas.

Además, critica la preferencia de los hombres egipcios por extranjeras, hecho que trae como consecuencia desplazar a sus conciudadanas realizando una defensa de la egipcia educada y de buena cuna, quien debería ser valorada como esposa en lugar de otras posibles opciones extranjeras llamado a la responsabilidad de los hombres egipcios. La autora reivindica el impacto de los matrimonios mixtos en la identidad nacional, argumentando que los hijos suelen identificarse con la patria de su madre, debilitando el patriotismo egipcio.

2.1.2. Libertad para el esclavo, no para la mujer

En 1977 Nawal al-Saadawi analiza la opresión histórica de la mujer en las sociedades patriarcales y esclavistas, incluyendo el judaísmo, el cristianismo y el islam. Expone cómo las religiones monoteístas, a pesar de haber promovido inicialmente la libertad de los esclavos, no hicieron lo mismo con las mujeres, quienes continuaron siendo subordinadas a los hombres.

El texto describe la estructura patriarcal de la familia hebrea, donde el padre tenía autoridad absoluta sobre la mujer y los hijos, incluyendo el derecho a vender o sacrificar a sus hijas. La poligamia y la propiedad de concubinas eran comunes entre los poderosos, mientras que las mujeres debían preservar su virginidad y estaban sometidas a castigos severos en caso de adulterio.

En el cristianismo, aunque Jesús promovió la igualdad espiritual y se opuso a la lapidación de las adúlteras, la Iglesia reforzó el sistema patriarcal con normas morales estrictas y la glorificación de la virginidad. Durante la Edad Media, la mujer fue considerada inferior, asociada con el pecado y la brujería, y se institucionalizó su persecución.

El islam, aunque introdujo algunas mejoras para los esclavos y las féminas, mantuvo la supremacía masculina y consolidó la poligamia. La sharía estableció normas que limitaban la libertad femenina, mientras que los hombres podían casarse con varias esposas y poseer concubinas y esclavas.

El capítulo concluye que la opresión de la mujer no es solo un problema del pasado, sino que sigue vigente en muchas sociedades actuales, especialmente en el mundo árabe.

2.1.3. AL-ʿUBŪDIYAT W AL-RAQ

Mayy Ziyāda denuncia en este texto (Ziyāda, 2013: 33-4) la esclavitud histórica de la mujer, argumentando que su opresión es más profunda y compleja que la del hombre. Critica cómo la sociedad ha normalizado la sumisión femenina, no solo a través de la violencia y la injusticia, sino también mediante el afecto, la idealización de la belleza y los adornos que simbolizan restricciones aceptadas.

Además, reflexiona sobre el matrimonio como una transacción desigual donde la mujer es tratada como una mercancía, y cuestiona por qué la dote es aceptada como un pago por la mujer, mientras que al contrario se consideraría inaceptable. Propone que la verdadera equidad en el matrimonio debe basarse en la combinación de dinero y competencia personal, pues ambas son necesarias para que una mujer sea respetada y pueda alcanzar la independencia.

Por último, Ziyāda señala que la esclavitud moderna sigue vigente, aunque adopta nuevas formas, y la única vía para la libertad sigue siendo la autosuficiencia económica y profesional pero muchas estructuras sociales aún perpetúan la desigualdad y limitan la autonomía femenina y recuerda que la verdadera igualdad requiere tanto dinero como competencia personal, ya que ambos elementos permiten la independencia de la mujer.

2.1.4. FAṢAL AL-MAR'AT

El texto (Ziyāda, 1834: 500-2) reflexiona sobre el papel fundamental de la mujer en la civilización, la cultura y la sociedad. A pesar de su histórica marginación, la mujer ha sido el pilar del desarrollo humano, tanto en la educación como en la formación de valores en las nuevas generaciones. Se destaca que la opresión de las féminas no solo se ha manifestado en la ignorancia y la exclusión, sino también en su invisibilización dentro de los grandes logros de la humanidad.

La autora enfatiza que la mujer ha sido la fuente de inspiración para el arte y la literatura, y que su educación es esencial para el progreso de cualquier sociedad. Afirma que la mente y la psicología de la mujer moldean las generaciones futuras, por lo que su desarrollo intelectual debe ser prioridad. También señala que la lucha femenina por sus derechos es un reflejo de los cambios sociales más amplios.

Finalmente, el texto concluye que la transformación social de la mujer es inevitable y que la humanidad debe adaptarse a este cambio.

2.1.5. HIYAB (MERNISI, 2002: 103-120)

Fátima Mernisi analiza el hiyab (velo) en 1987 desde una perspectiva histórica, lingüística y sociopolítica. Destaca que el concepto original del hiyab en el islam no estaba relacionado con la separación entre hombres y mujeres, sino que surgió en un contexto específico dentro del hogar del Profeta Mahoma.

El término hiyab significa literalmente "cortina" y se menciona en la aleya 53 de la azora 33 del Corán, revelada en el año 5 de la hégira (627 d.C.). Según el relato de Anas b. Málik, la revelación ocurrió en la noche de bodas de Mahoma con Zaynab b. Jahsh, cuando el Profeta, incómodo por la permanencia de

algunos invitados en su casa, colocó una cortina entre él y ellos. Este acto fue interpretado más tarde como una directriz para la segregación de las esposas del Profeta.

Mernisi resalta que la imposición del hiyab no surgió de una necesidad religiosa primordial, sino como una medida de protección de la privacidad del Profeta. Sin embargo, con el tiempo, este concepto se transformó en una herramienta de control social sobre las mujeres, impulsada por intereses políticos y religiosos.

Mernisi argumenta que la actual reivindicación del hiyab como símbolo de identidad islámica es una construcción moderna, promovida por sectores conservadores que buscan preservar estructuras patriarcales. En su análisis, destaca cómo la reinterpretación del hiyab ha servido para restringir la movilidad y participación de estas en la sociedad, justificando su exclusión bajo argumentos religiosos.

2.2. El matrimonio

El matrimonio en la sociedad árabe contemporánea sigue siendo una institución central que articula dinámicas familiares, económicas y culturales. Si bien las reformas legales y el acceso creciente de las mujeres a la educación y el empleo han generado cambios en las concepciones tradicionales del vínculo conyugal, persisten normativas y prácticas influenciadas por la religión y la costumbre. La coexistencia de tendencias modernizadoras con estructuras patriarcales evidencia la complejidad del matrimonio en el mundo árabe, donde se reconfiguran roles de género, derechos y expectativas sociales en un equilibrio entre tradición y transformación. Para abordar esta temática se han emplean diversos textos de autoras que ya hemos trabajado en el punto anterior como son al-Saadawi y Nāṣif.

2.2.1. Matrimonio y divorcio

El capítulo (al-Saadawi, 2017) analiza las leyes del matrimonio y el divorcio en los países árabes, destacando su arraigo en el derecho islámico y su evolución a lo largo del tiempo. A pesar de que la ley islámica ha permitido cambios en otros ámbitos, las reformas sobre los derechos de la mujer han sido lentas y limitadas debido al poder patriarcal y los intereses políticos. La

autora destaca que las leyes del matrimonio y el divorcio en los países árabes favorecen a los hombres, permitiéndoles la poligamia y el divorcio fácil, mientras que las mujeres enfrentan múltiples restricciones.

El texto critica el derecho casi absoluto del hombre a divorciarse, mientras que la mujer enfrenta múltiples obstáculos legales para hacerlo. Se permite la poligamia, lo que refuerza la desigualdad y la opresión femenina. Aunque algunos países como Túnez y Somalia han implementado reformas progresistas, en Egipto las leyes siguen siendo especialmente restrictivas para las féminas.

Se destaca la situación de las divorciadas, quienes a menudo quedan en la miseria y sin recursos, afrontando el estigma social y la discriminación económica. Muchas son forzadas a regresar con sus familias o a aceptar condiciones de vida precarias, mientras que los hombres pueden divorciarse sin mayores consecuencias.

Además, el capítulo examina cómo la estructura patriarcal ha vinculado la sexualidad femenina al matrimonio, restringiendo su autonomía. También critica la hipocresía de una sociedad que tolera la poligamia masculina, pero condena cualquier intento de independencia femenina.

El análisis final aborda cómo el capitalismo y el Estado han ido asumiendo funciones que antes eran del patriarcado, pero sin necesariamente mejorar la situación de las mujeres. Aunque algunas obtienen independencia económica, el sistema sigue perpetuando la desigualdad de género. La lucha por la igualdad enfrenta resistencia social y religiosa, ya que la estructura patriarcal sigue vigente en las leyes y en las tradiciones.

2.2.2.Al-Zawāŷ

El texto de 1908 (Nāṣif, 2017: 26) critica el sistema del matrimonio en Egipto, calificándolo de defectuoso y basado en prácticas poco equitativas. Se menciona que el proceso matrimonial estaba mediado por casamenteras, quienes presentaban a las jóvenes como si fueran mercancías, resaltando su riqueza o belleza sin considerar aspectos más profundos como la compatibilidad o el carácter.

Como resultado, los matrimonios eran una cuestión de azar, y las parejas rara vez encontraban la felicidad. En muchos casos, los hombres terminaban casados con mujeres ignorantes o de mal carácter, mientras que ellas podían encontrarse con esposos adictos o inmorales. El matrimonio, en este contexto, era una apuesta en la que las personas dejaban su destino al azar sin intervenir en su propia elección.

El texto también menciona que el islam ha facilitado el divorcio y la poligamia, pero su objetivo no era generar caos ni desestabilizar la familia. Por el contrario, la religión debería servir para la felicidad y el progreso humano, en lugar de ser utilizada como justificación para prácticas matrimoniales problemáticas.

2.3. La educación

La educación en la sociedad árabe contemporánea se encuentra en un proceso de transformación impulsado por la globalización, las reformas gubernamentales y la expansión de la tecnología. Aunque se han logrado avances significativos en la alfabetización y la inclusión de la mujer en el sistema educativo, persisten desafíos relacionados con la calidad de la enseñanza, la disparidad de género y la influencia de factores socioeconómicos en el acceso a la educación. En este contexto, los países árabes buscan equilibrar la preservación de su identidad cultural con la necesidad de modernizar sus estructuras educativas para responder a las exigencias del mundo contemporáneo. Para este punto se trabajará con texto de dos autores, Salāma Mūsà (m. 1958) y Yacoub Artin (m. 1919) que analizarán la situación Educativa de Egipto a principios del siglo XX.

2.3.1.Al-Qāhirat fīmā bīn 1903 w 1907

El texto (Mūsà, 2014: 31-2) describe el sistema educativo en Egipto a principios del siglo XX, destacando las limitaciones impuestas por el dominio británico. En 1903, la educación primaria era extremadamente restringida en Egipto, con solo tres escuelas en todo el país, que funcionaban bajo un estricto control militar británico. La educación para las niñas era aún más limitada, ya que los británicos impedían la creación de escuelas secundarias femeninas y promovían costumbres conservadoras, como el uso obligatorio del burka desde una edad temprana.

El dominio británico se basaba en mantener a la población egipcia en la ignorancia y la pobreza, bloqueando el acceso a la educación y la industria. Se menciona la lucha de Nabawiya Mūsà, quien desafió el sistema al solicitar su examen de secundaria en 1907, siendo rechazada inicialmente, pero logrando presentarse y aprobar un año después.

Las condiciones en las escuelas eran extremadamente duras, con castigos arbitrarios y humillantes para los estudiantes. Estas prácticas buscaban disciplinar a los estudiantes mediante el miedo y la humillación, reflejando la opresión colonial sobre el sistema educativo egipcio e impidiendo su desarrollo intelectual y social.

2.3.2. L'INSTRUCTION DE LA FEMME EN EGYPTE

El texto (Artin, 1890: 113-138) analiza la educación de la mujer en Egipto, destacando que históricamente ha sido prácticamente inexistente. Aunque a lo largo del siglo XIX y principios del XX hubo algunos avances en la educación femenina, estos fueron lentos y limitados en comparación con la formación masculina.

Se menciona que la ignorancia de la mujer no se debe exclusivamente a la religión musulmana, sino a prejuicios sociales que también estuvieron presentes en sociedades cristianas y occidentales. A lo largo de la historia, la educación de la mujer ha sido un tema debatido, con defensores y detractores tanto en Oriente como en Occidente.

El texto cita a algunos intelectuales egipcios defendieron la educación de las féminas, argumentando que beneficia la armonía familiar y el desarrollo social. Los primeros intentos de educación femenina fueron impulsados por líderes reformistas, como Mehmet Alí y la princesa Tcheshme-Afet, pero enfrentaron grandes obstáculos.

Con el tiempo, algunas familias musulmanas comenzaron a enviar a sus hijas a escuelas europeas o a contratar institutrices extranjeras. Sin embargo, los prejuicios y la resistencia cultural seguían siendo una barrera para la educación femenina, lo que impedía que las mujeres alcanzaran un nivel educativo en igualdad de condiciones con los hombres.

2.4. El trabajo

El mercado laboral en la sociedad árabe contemporánea refleja una interacción compleja entre modernización económica, políticas gubernamentales y estructuras socioculturales. A pesar de los avances en la diversificación de sectores productivos y el crecimiento de oportunidades en industrias emergentes, persisten desafíos como el desempleo juvenil, la informalidad laboral y la brecha de género en el acceso al empleo. Las reformas en educación y legislación laboral buscan responder a estas problemáticas, al tiempo que se debate el impacto de la globalización y la necesidad de preservar modelos de desarrollo alineados con las tradiciones y valores locales. Para desarrollar este punto, se trabajará con dos textos de al-Saadawi.

2.4.1. La mujer y el trabajo

El texto (al-Saadawi, 2017) analiza el papel de la mujer en el ámbito laboral dentro de las sociedades árabes, destacando las barreras históricas y estructurales que han limitado su participación en el trabajo remunerado. Durante siglos, la mujer fue confinada al hogar, donde su labor no era reconocida ni retribuida, salvo en casos específicos como las sirvientas, campesinas o esclavas. La educación femenina fue limitada y orientada principalmente a roles subordinados, como la formación de nodrizas y comadronas para servir a la clase alta.

A lo largo del siglo XX, la incorporación de la mujer al trabajo fue aumentando, especialmente después de la Revolución de 1952 en Egipto. Sin embargo, la mayoría de ellas trabajaban en sectores informales, como el servicio doméstico y la agricultura, sin recibir salario ni reconocimiento. En muchos países árabes, la legislación les permitía trabajar, pero también otorgaba a los maridos el derecho a prohibirles ejercer una profesión o salir de casa.

El texto resalta la contradicción de algunos gobiernos árabes que, por un lado, promueven la participación femenina en la economía y, por otro, mantienen leyes patriarcales que restringen sus derechos. A pesar de los avances en la educación y el empleo, las mujeres siguen enfrentando discriminación salarial, falta de

acceso a posiciones de liderazgo y limitaciones impuestas por la estructura familiar patriarcal.

Además, al-Saadawi señala que la incorporación de la mujer al trabajo no ha significado su completa emancipación, ya que sigue asumiendo la carga doméstica y familiar, lo que la deja en una situación de doble explotación: por parte del Estado y del marido. La autora concluye que la verdadera liberación de la mujer solo será posible en una sociedad justa, que garantice igualdad de oportunidades y derechos en todos los ámbitos.

2.4.2. Precursores de la liberación de la mujer árabe

El capítulo (al-Saadawi, 2017) analiza la lucha histórica por la emancipación de la mujer árabe en el contexto de la resistencia contra el colonialismo, el imperialismo y las estructuras patriarcales. Se menciona cómo las antiguas civilizaciones árabes contribuyeron al desarrollo de la humanidad, pero sus logros han sido sistemáticamente minimizados por Occidente. A lo largo de los siglos, las fuerzas coloniales han explotado los recursos de los países árabes, perpetuando la pobreza y la ignorancia, afectando particularmente a las mujeres.

Durante el siglo XIX y principios del XX, varios intelectuales árabes promovieron la educación y emancipación femenina, combatiendo la oposición de las autoridades religiosas y políticas.

Las árabes han estado involucradas en movimientos de resistencia nacionalista, desde la Revolución Egipcia de 1919 hasta la lucha palestina contra la ocupación israelí. Han participado activamente en huelgas, protestas y levantamientos, aunque su contribución ha sido frecuentemente ignorada por la historia oficial, que ha privilegiado a las élites políticas.

El texto también expone las contradicciones de los movimientos feministas en los países árabes. Mientras que algunas organizaciones de mujeres promovían derechos como la abolición del velo, ignoraban los problemas fundamentales de las trabajadoras y campesinas, quienes enfrentaban condiciones de explotación laboral extrema y violencia doméstica.

Finalmente, al-Saadawi argumenta que la verdadera liberación de la mujer no se logrará únicamente con reformas legales, sino con la abolición del sistema patriarcal y la transformación radical

de la sociedad. Aunque algunas han alcanzado posiciones de poder, la liberación de la mujer no puede lograrse solo con reformas legales, sino con una transformación radical del sistema patriarcal y la estructura de clases.

3. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación de la asignatura se articula en dos modalidades diferenciadas:

- Evaluación continua**,** que implica la lectura y análisis de obras originales y trabajos de investigación científica, y la elaboración de un informe académico sobre los diferentes temas tratados que deben cumplir con los siguientes requisitos:
  - Formato: ajustado a los criterios académicos establecidos.
  - Extensión: determinada por la normativa vigente.
  - Normas de edición: conforme a las directrices del TFG de la Universidad de Sevilla.

  El objetivo principal de esta actividad es que el alumnado demuestre su capacidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura mediante la elaboración de un trabajo de investigación breve (máximo 5 páginas), en el que se expondrá:
  - La motivación científica del estudio, respaldada por referencias bibliográficas.
  - La metodología utilizada para abordar el problema de investigación.
  - La coherencia entre el planteamiento y la conclusión obtenida.
- Examen único presencial**,** realizado en convocatoria oficial, compuesto por un cuestionario de 15 preguntas sobre las lecturas obligatorias, de las cuales el alumnado seleccionará 10 para su resolución. La calificación del examen se basará en la precisión de las respuestas y en la capacidad de expresión escrita del alumnado.

Ambas opciones están diseñadas para fomentar el trabajo autónomo del alumnado. La elección de la modalidad debe

comunicarse por correo electrónico al docente responsable dentro del plazo establecido en los Programas y Planes de la asignatura (PyPs), con un límite máximo en la quinta semana del período lectivo del cuatrimestre correspondiente.

4. Conclusión

La presente propuesta constituye una aportación al proceso de revisión y actualización de los contenidos docentes en el ámbito de los Estudios Árabes e Islámicos, en especial en lo que respecta a la incorporación de la perspectiva de género en la asignatura Sociología del Mundo Árabe Contemporáneo. La iniciativa de integrar voces femeninas y autores marginados por la historiografía canónica supone un paso significativo hacia una pedagogía crítica y transformadora.

Los textos seleccionados –especialmente de autoras como Malak Ḥifnī Nāṣif, Mayy Ziyāda, Nawal al-Saadawi y Fátima Mernisi– permiten articular una genealogía de pensamiento feminista árabe que, lejos de ser exógena, está profundamente enraizada en el contexto sociopolítico e intelectual de la región.

El abordaje crítico de los temas tratado en la asignatura permite desarticular estereotipos esencialistas construidos, y pone de relieve las luchas históricas y actuales de las árabes por su emancipación.

En cuanto a la metodología docente, el artículo propone una renovación sustantiva que promueve el pensamiento crítico, la lectura comprensiva en varias lenguas, y la recuperación de voces olvidadas o silenciadas por la tradición académica. Esta propuesta didáctica no solo se alinea con los objetivos de una educación superior inclusiva y equitativa, sino que también constituye una herramienta para repensar los marcos epistémicos desde los cuales se estudia el mundo árabe.

En definitiva, el trabajo no solo denuncia la persistencia del sesgo de género en los programas académicos, sino que ofrece alternativas concretas para su superación, subrayando la necesidad de construir un conocimiento más justo, plural y representativo de la realidad social árabe contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIN, Yacoub (1890). *L'Instruction publique en Égypte*. Paris: Ernest Leroux

NĀṢIF, Malak Ḥifnī (2017). *Al-Nisā'iyāt*. Cairo: Hindawi.

IZQUIERDO, Mª Jesús (dir.), CANELLES, Noemí, COLLDEFONS, Laura, DUARTE, Laura, GUTIERREZ-OTERO, Anabel, MORA, Enrico y PUIG, Xavier (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. https://www.uab.cat/Docuemnt/366/442/CuraProvisionUniversidad.pdf

MERNISSI, Fátima (2002). *El harén político*. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo.

MUSA, Salāma (2014). *Tarbiyat Salāma Mūsā*. El Cairo: Hindawi.

AL-SAADAWI, Nawal (2017). *La cara oculta de Eva*. Madrid: Kailas Editorial.

TORRES CALZADA, María Katjia (2024). "Apertura del canon literario en los PyPs EEAAII US (2015-2024), desde una perspectiva de género. Aplicación del modelo cuidado y provisión a lo/as pionero/as en las literaturas árabes moderna y contemporánea (s. XX). En Daniele Cerrato (ed.), *Innovar a través de la perspectiva de género. Propuestas y reflexiones en el aula* (pp. 78-91). Madrid: Dykinson.

ZIYĀDA, Mayy (1934). "Faṣal al-mar'a". *Al-Muqtaṭaf*, abril, pp. 496-502.

ZIYĀDA, Mayy (2013). al-Musāwāt. El Cairo: Hindawi.

EN LA CASA DE LOS SUEÑOS: DEFINIR EL HORROR DE LA VIOLENCIA INTRAGÉNERO EN LA OBRA DE CARMEN MARÍA MACHADO

IN THE DREAM HOUSE: DEFINING THE HORROR OF VIOLENCE INTRAGENDER IN THE WORK OF CARMEN MARÍA MACHADO

Josefa GARCÍA INFANTES
Universidad Complutense de Madrid

Resumen
El siguiente estudio presenta un acercamiento a la violencia doméstica en la comunidad *queer* a partir del análisis de la obra de Carmen María Machado intitulada *En la casa de los sueños*. A partir del relato de Machado expondremos no solo cómo las formas de microviolencia penetran en las relaciones románticas, sino, más importante aún, cómo hay una tendencia social generalizada a ignorar e invisibilizar la violencia intragénero y cómo resulta imperativo concienciar de esta terrible realidad desde las propias aulas.
Palabras clave: violencia intragénero, abuso, *queer*, invisible.

Abstract
The following study presents an approach to domestic violence in the queer community based on the analysis of Carmen María Machado's work entitled *In the house dream house*. From Machado's account we will expose not only how the forms of microviolence penetrate romantic relationships, but, more importantly, how there is a widespread social tendency to ignore and make invisible intra-oral violence, and how it is imperative to raise awareness of this terrible reality from the classroom itself.
Keywords: violence intragender, abuse, *queer*, invisible.

1. INTRODUCCIÓN

La lacra de la violencia perpetrada contra las mujeres existe desde el principio de los tiempos –ya lo dice la misma Carmen María Machado en el camino introspectivo en el que nos sumerge a través de su obra–, pero la toma de conciencia hacia este siniestro fenómeno parece que aún no termina de calar en las esferas del Poder –especialmente cuando se trata de violencia entre personas del mismo género–. Quienes debieran ofrecer un sistema judicial seguro hacia las víctimas parecen estar más preocupados por cuestionar la veracidad de la persona que denuncia su caso particular de abuso que de hacerse cargo de fomentar en el sistema educativo un verdadero plan de detección y prevención.

En este marco en que es tan necesario ejecutar una toma de conciencia, el espacio de las aulas se convierte en el lugar idóneo desde el que se debería dar, por fin, una visibilidad real a este problema; el espacio en el cual se pudieran derribar algunos "mitos"[1] y fuese posible reconocer, de una vez, que la violencia intragénero es mucho más común de lo que socialmente se tiende a pensar.

En este estudio comenzaré por realizar un acercamiento al estado de esta cuestión y procederé a analizar el modo en que halla su eco narrativo en la obra *En la casa de los sueños*, individuando, a partir del soporte textual, los puntos que mayor atención merecen.

La violencia intragénero veremos que se encuentra, por desgracia, altamente ignorada e invisibilizada. Pero es este ostracismo al que se condena, el mismo que demanda una puesta en primera plana y una puesta en valor dentro de los espacios docentes. Quizás –insisto– los pocos espacios desde donde se puede empezar a acometer una toma de conciencia real que no solo ayude a acercarnos a este fenómeno, sino, más importante

[1] Machado (2023) habla de cierta utopía que se construye en torno a las relaciones entre mujeres, de cómo las propias mujeres homosexuales tienden a vivir las relaciones en base a una serie de mitos que luego no les permite aceptar.

aún, a comprenderlo. Un tema altamente complejo, pero más altamente doloroso.

2. Sobre las formas de violencia

Toda forma de violencia comporta un acto abusivo de poder que se aplica con la finalidad de someter, manipular, controlar y, en definitiva, mermar psicológicamente al individuo con el que se mantiene algún tipo de relación –familiar, laboral, romántica…–. Se puede ejercer de manera individual o colectiva y presenta múltiples formas de ejecución: desde las más psicológicas a las más físicas. Como recoge el artículo de Talavera y Dasí:

> La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en diciembre de 1993 la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (Res. A.G. 48/104, ONU, 1994), el primer instrumento internacional de derechos humanos que aborda la Violencia de Género a la que define como "todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada" (Talavera y Dasí, 2021: 579).

El espacio de violencia que nos ocupa es aquél en donde los actantes son parejas homosexuales, concretamente en las relaciones entre mujeres. La violencia intragénero comparte muchas de las características que encontramos en la violencia de género, pero presenta, como veremos, otras formas propias que responden a cuestiones específicas de la comunidad *queer*.

Si ya en la violencia de género nos encontramos en muchos casos con herramientas insuficientes con las que abordar la situación de las víctimas, en el caso de la violencia intragénero –tan soterrada– el desaliento es aún mayor. Carmen María Machado enuncia que:

> Es evidente que la mujer maltratada ha existido desde que los seres humanos han sido capaces de manipulación psicológica y violencia interpersonal, pero tanto el concepto generalmente entendido como la víctima existen solo desde hace unos cincuenta

> años. En cambio, la conversación sobre violencia doméstica dentro de las comunidades *queer* es aún más reciente, y aún más velada (Machado, 2023: 18).

En el capítulo intitulado "(La casa de los sueños como) Ambigüedad" Machado analiza varios casos sobre cómo la justicia ha gestionado la violencia en parejas de lesbianas. El primer punto de interés que se encuentra para abordar esta problemática es que, para empezar, una pareja formada por dos mujeres, ni siquiera se consideraba pareja. Era inviable concebir una relación romántica entre ellas debido a "es imposible que mantengan relaciones sexuales" ya que "sus genitales no estaban formados para penetrarse[2]" (Machado, 2023: 178-179). En esta línea se conoce que en 1921 el Parlamento británico votó en contra de una ley que condenaba lo que se reconoció como "actos de indecencia mayor entre mujeres[3]".

Machado habla de una "incapacidad de concebir el lesbianismo" que no hace sino seguir perpetuando la condición de invisibilidad a que este viene siendo condenado. Hablar sobre el maltrato doméstico entre lesbianas no empieza a encontrar un espacio dentro de la comunidad *queer* hasta el año 1980, sin embargo, "no fue hasta 1989, año en que Annette Green mató de un tiro a su compañera maltratadora en West Palm Beach tras una fiesta de Halloween, cuando la pregunta de si tal cosa era posible se planteó ante un jurado y se convirtió en una cuestión judicial[4]" (Machado, 2023: 180).

---

[2] Esta sentencia fue la aplicada por el juez Lord Meadowbank en 1911 al tratar a dos mujeres escocesas acusadas de ser amantes.

[3] Como se continuará exponiendo, los sistemas judiciales de entonces –marcados por el férreo machismo y el pensamiento heteropatriarcal– parecían del todo incapacitados para concebir relaciones entre dos mujeres.

[4] Green aludió que presentaba el "síndrome de la mujer golpeada". Machado aclara que este era el término que se usaba preferentemente en aquella época para remitir a una mujer que sufría violencia doméstica. Machado denuncia lo mucho que este término, "golpeada", acabó persistiendo en el tiempo, a pesar de lo impreciso de su etimología. Para la autora "el hecho d que la expresión persistiese durante tanto tiempo … es el ejemplo perfecto de lo inadecuada que ha sido esta conversación, y de hasta qué punto ha desalentado una sutilidad útil" (Machado, 2023: 181).

Machado menciona también el caso de Debra Reid. Debra pertenecía a un grupo de mujeres –conocidas como las *Ocho de Framingham*– que fueron encarceladas por asesinar a sus parejas maltratadoras. La única lesbiana del grupo era Debra y fue la única a la que no se le conmutó la pena. Machado reflexiona sobre cómo en este caso la condición homosexual de Debra y el hecho de que fuese una mujer negra[5] intervinieron de manera negativa en la resolución del caso. La reflexión de Machado al traer aquí el caso de estas mujeres es que lanza el siguiente interrogante:

> ¿Dónde están las lesbianas maltratadas que no apuñalaron ni dispararon a sus amantes? (Os aseguro que somos muchas). Pero la naturaleza del silencio archivístico supone que la historia se trague las vivencias de algunas personas y sus matices; solo vemos lo que asoma porque es lo bastante obsceno como para que la mayoría de la gente preste atención.
>
> También está el hecho simple, pero terrible de que el sistema legal no ofrezca protección contra la mayoría de los tipos de maltrato –verbal, emocional, psicológico– y, lo que es peor, no ofrezca contexto. No permite la entrada a determinados tipos de víctima. (Machado, 2023: 183).

Y continúa argumentando la autora:

> Si no hay ataque[6] … no es una víctima, con independencia de lo debilitadora que haya sido su experiencia[7], de lo completo que haya sido este tipo de miopía sobre la naturaleza de la violencia doméstica, el sistema legal comete una grave injusticia contra las mujeres maltratadas (Machado, 2023: 183).

---

[5] "Que Debra fuese negra no ayudó al caso, iba en contra del estereotipo" (Machado, 2023: 182). Machado se refiere con esta sentencia que Debra no entraba en el canon de mujer "femenina", sumisa, blanca y heterosexual que la sociedad concebía como prototipo de víctima de violencia de género.

[6] Para Machado "intentar encontrar rastros, en especial de los que no culminan en una violencia extrema, es increíblemente difícil" ya que "nuestra cultura no invierte en ayudar a la gente homosexual a comprender lo que significan sus experiencias" (Machado, 2023: 184).

[7] Se verá en el análisis de la obra –en uno de los parágrafos más conmovedores– que la propia Machado acaba por desear que su pareja la hubiese maltratado en un plano físico más severo porque solo así podría haber tenido "pruebas» para denunciarla.

Por otra parte, tampoco podemos ampararnos en el mito sobre una comunidad *queer* que sepa respaldar siempre a las víctimas porque "los *queer* también fallan a los demás" (Machado, 2023: 254). Machado denuncia cómo la propia comunidad ha hecho uso de "la retórica de los roles de género como una forma de absolver a las lesbianas de la responsabilidad del maltrato doméstico" (Machado, 2023: 254). Si bien a partir de los años ochenta se empezó a plantear el "diálogo sobre el maltrato doméstico *queer*" (Machado, 2023: 254), "algunas lesbianas intentaron restringir la definición de maltrato a las acciones masculinas" (Machado, 2023: 254). En esta línea de debate, lo que Machado argumenta es que se ha querido "excusar" el maltrato doméstico *queer* entre mujeres aludiendo que este ha tenido lugar por la adopción de lo que se reconoce como una "masculinidad adoptada[8]" (Machado, 2023: 255).

Habría que plantearse también –en esta línea de poca visibilidad del asunto– hasta qué punto influye el hecho de que denunciar la violencia intragénero conlleva una exposición del ámbito privado de la sexualidad, es decir, de la condición sexual que cada cual asume y del miedo de la víctima a ser discriminada por su condición de homosexual:

> Muchos miembros de la comunidad LGBTIQ+ enfrentan dificultades para aceptar plenamente su orientación sexual, incluso cuando tienen una relación homosexual y una unión "familiar". Esta dificultad se debe en gran medida a los estereotipos vigentes en la sociedad. Estos estereotipos fomentan el rechazo hacia su pareja y generan miedo o frustración por lo que están experimentando (Zapata y Prado, 2025: 254).

Es este un punto diferencial que hay que subrayar a la hora de hablar de violencia entre parejas heterosexuales y aquella otra perpetrada en parejas de la comunidad *queer*. Por último –y antes de proceder al análisis aproximativo de la obra de Machado– sería igualmente conveniente señalar la acusada falta de bibliografía

[8] "Las mujeres "de verdad" no maltrataban a sus novias; las verdaderas lesbianas nunca harían tal cosa» (Machado, 2023: 255).

con la que contamos en este campo, un hecho que no hace sino manifestar y subrayar la problemática que hay en torno a la invisibilidad a la que se condena el asunto.

3. Violencia intragénero a través de *En la casa de los sueños*

En su obra Carmen María Machado acomete un ejercicio de profundo análisis introspectivo y no solo es capaz de individuar el paso de unas formas de microviolencias sutiles a otras más físicas, sino que también construye un diálogo con su yo interno que le permite ahondar en la complejidad de las relaciones humanas y en el trauma.

Desde el prólogo la autora ya nos anuncia el que sin duda será uno de los motivos de reflexión capitales en torno a la violencia intragénero: la "violencia de archivo". Este concepto –que toma de Saidiya Hartman[9] y que es también conocido como "silencio archivístico"– no es en absoluto sencillo e "ilustra una verdad difícil: a veces las historias se destruyen; otras veces, para empezar, ni siquiera llegan a ser enunciadas; en cualquier caso, algo considerable queda irrevocablemente ausente de nuestras vidas" (Machado, 2023: 16).

La reflexión de Machado supone un punto de apoyo crucial para el lugar hacia donde se quiere direccionar aquí este discurso porque es precisamente por esa violencia de archivo que es capital afrontar este fenómeno, visibilizarlo desde las aulas, combatirlo a través de un programa mediante el cual se pueda implementar una educación real dirigida a prevenir, a detectar estas dinámicas de poder en la relación. Pero es incontestable que para ello resulta imperativo abandonar las prácticas que acusa este "silencio archivístico" que no hace sino incorporar o no al archivo los casos que según interese por el contexto político en que se vive (Machado, 2023: 16).

En esta problemática del silencio de archivo encontramos también que "el testimonio no llega a formar parte del archivo" porque "se considera que no reviste importancia suficiente como

[9] La referencia la da Hartman en su artículo Venus in Two Acts cuando habla de las escasas crónicas contemporáneas sobre la esclavitud.

para ser registrado o, si la reviste, no la suficiente como para ser conservado" (Machado, 2023: 17). Por lo tanto, elegir qué tipo de caso resulta de más interés o no para ser archivado debiera ser una de las primeras medidas a adoptar en el largo trabajo que resta por hacer.

En la casa de los sueños Machado expone en primera plana cómo se van filtrando las primeras manifestaciones de microviolencia en la pareja que ella acaba formando con la que va a ser su maltratadora. A través de las grietas emocionales de la protagonista –de su inseguridad y su necesidad de afectos– veremos cómo irán penetrando estas múltiples y variadas formas de microviolencia –tan sutiles– que la víctima las acaba aceptando con absoluta normalidad. Entran también en juego otros factores como la divinización que esta profesa hacia la pareja y su falta de confianza por no entrar dentro de los cánones estéticos demandados por la sociedad. Como la misma Machado declara "parte del problema era que, como chica gorda y rarita, te sentías afortunada" (Machado, 2023: 42).

Cuando en este tipo de contextos entran también en juego factores como la gordofobia[10] –donde la víctima se siente tan vilipendiada a los ojos de la sociedad, tan incapacitada de poder "elegir amantes", de toparse con alguien a quien considera superior porque sí encaja con las demandas estéticas sociales– se es más susceptible aún de caer en estas dinámicas de poder y control porque esta no deja de sentir continuamente que es alguien "afortunada" y se repite –como es el caso de la protagonista– "Todavía no me creo que me hayas elegido" (Machado, 2023: 45). A la par, nace un miedo obsesivo por la posibilidad de decepcionar a esa chica de la casa de los sueños y todas las conductas que se van desplegando la atan cada vez más a una relación de poder abusivo.

El primer episodio más explícito en estas dinámicas de violencia que van a comenzar a darse acontece en el capítulo

[10] Machado confiesa que cuando empezó a escribir sobre la *gordura* "alguien comentó que eras guapa, lista y encantadora, pero que mientras fueses regordeta nunca podrías elegir amantes. Recuerdas que sentiste indignación, y que después digeriste lo realista, lo práctico, de su comentario. Estabas muy enfadada con el mundo" (Machado, 2023: 42).

intitulado "(La casa de los sueños como) Profecía" cuando Carmen asiste durante varias horas a una persona de su trabajo que está pasando por un fuerte ataque de pánico. Después de sufrir acoso telefónico por parte de la pareja, que le reclama por las horas que ha estado desaparecida, la víctima es testigo de cómo aquella chica de la casa de los sueños golpea llena de rabia el salpicadero del vehículo: "esperas que dicha explicación aplaque por completo su rabia –hasta esperas que se disculpe–, pero de alguna manera parece enfurecerse aún más. Sigue aporreando el salpicadero" (Machado, 2023: 67).

Este es el primer momento de la novela en donde la víctima admite haber tenido miedo. De hecho, cuando su agresora le exige, amenazante, que nunca escriba sobre el episodio que acaba de presenciar –es curioso porque suele darse con frecuencia que, a menudo, los maltratadores se preocupan mucho por la imagen que proyectan al exterior–, Machado afirma lo siguiente: "el miedo nos convierte a todos en mentirosos" (Machado, 2023: 67).

En esta línea Machado también reflexiona sobre las formas de encubrir el sufrimiento que las relaciones de poder producen y hasta qué punto la víctima se preocupa de ocultarlo a su red de afecto o de que, si esta red de afecto es consciente, se comporte como si no pasara nada.

Llegados a este punto en la relación de poder y de violencia, por parte de la víctima comienza a acentuarse una sensación de devaluación frente a su agresor. Mientras que por parte del agresor comienzan a intensificarse las pautas de control, dominación y violencia. Cuando Machado describe la primera agresión física –la pareja está apretándole el brazo– señala que era incapaz de comprender lo que sucedía, que no entendía cómo la persona que tenía delante la estaba tocando sin amor y que no sabía qué hacer.

El problema de las microviolencias sutiles es que no dejan de crecer y con frecuencia derivan en violencias físicas; el problema de la recepción de toda esta cuestión es que una forma de violencia no es menos válida que la otra y hay que empezar a insistir en ello porque hasta entonces se seguirá relegando la violencia física a un primer plano y aquella otra psicológica, de manipulación y de control, a un segundo.

Volviendo al análisis uno de los pasajes más interesantes y que también está íntimamente ligado a las formas de violencia intragénero es la reflexión sobre los lugares que hace la autora. Para Machado "los lugares no son solo lugares" (Machado, 2023: 101) ya que:

> un rasgo común del maltrato doméstico es la "dislocación". Es decir, que la víctima se ha mudado a un sitio nuevo, o que está en un lugar donde no habla la lengua, o se ha visto desvinculada de alguna otra manera de su red de apoyo, de sus amigos o su familia, de su capacidad para comunicarse. Las circunstancias y el aislamiento la hacen vulnerable. Su único aliado es su agresor, es decir, no tiene ningún aliado en absoluto (Machado, 2023: 101).

Esta estrategia busca dificultar la identificación de la violencia ya que, al mantener a la víctima aislada de su red de apoyo, para el agresor es más fácil manejar las actividades cotidianas y el uso del tiempo de la víctima. La táctica persigue el objetivo de mantener a la persona bajo vigilancia constante, haciendo que su vida gire alrededor del agresor y limitando por completo su autonomía.

El escenario pasa a ser un actante más y ejecuta su propio trabajo (Machado, 2023), y es importante reflexionar hasta qué punto el aislamiento condiciona y favorece que se perpetúen estos abusos de poder dada la fragilidad cada vez mayor que la víctima siente. Para Machado su casa de los sueños "fue, sucesivamente… un convento lleno de promesas… un retiro de depravación… una casa encantada… una cárcel… y, por último, una mazmorra de la memoria" (Machado, 2023: 102). Como ella continúa declarando:

> Yo era un todo –una relación simbiótica entre mis mejores partes y las peores– y después, en cierto sentido, fui dividida: un tajo limpio apartó a la primera persona –aquella mujer segura y llena de confianza, la chica detective, la aventurera– de la segunda, que siempre se mostraba angustiada y temblorosa como un perro de una raza demasiado pequeña (Machado, 2023: 28).

Cuando la víctima ha perdido ya el domino de todos sus espacios privados, cuando ha sido apartada, comenzará también a

asumir que, en su nueva normalidad, los insultos, las objeciones hacia su modo de ser o de actuar, forman parte de ella. Es más, llegará a pensar, incluso, que merece recibirlos y, por lo tanto, los acaba naturalizando:

> por la mañana, la mujer que te puso enferma de miedo prepara una cafetera, bromea contigo, te besa y te rasca con dulzura el cuero cabelludo como si no hubiese pasado nada. Y como si hubieses dormido, un nuevo día amanece (Machado, 2023: 124).

En este marco de formas de violencia en que se coloca el que es su relato personal y su historia, Machado también reflexiona sobre el que, sin lugar a duda, constituye uno de los elementos clave en las dinámicas de poder y manipulación: el término anglosajón *gaslight* o "luz de gas" , que debe su significación a la película de 1940[11]. Cuando, a propósito de esta película, Machado habla de la violencia psicológica que sufre la protagonista, la autora denuncia que:

> La violencia psicológica va deshaciendo poco a poco todo su ser: al principio es una mujer radiante, luego una histérica, a continuación, una persona con una obsesión terrible. Al final es una mera cáscara que flota por su opulenta residencia londinense como un espectro. Él no la encierra en su habitación ni en la casa. No es necesario. Convierte su mente en una cárcel (Machado, 2023: 129).

Para Machado hay una malinterpretación en torno a la narrativa de la película muy clara, ya que a menudo se pone el foco en que el propósito de Gregory es volver loca a la protagonista, pero se omiten detalles muchos más importantes. Más allá de la obsesión de Gregory por encontrar las joyas dentro

[11] En 1940 se estrena la primera cinta de la mano del director Thorold Dickinson y protagonizada por Diana Wynyard, Anton Walbrook y Frank Pettingell. Basada en la obra de teatro de Patrick Hamilton que escribió dos años antes, sería la primera película que tomaría como fuente esta obra. En 1944 se estrenaría otra versión dirigida por George Cukor y protagonizada por Ingrid Bergman –que se llevaría el premio Óscar por su brillante interpretación–, Charles Boyer y Joshep Cotter. La segunda versión no sigue de manera tan fidedigna el texto de la que parte, pero tuvo un mayor reconocimiento.

de la casa, lo interesante es que "hay un aire inconfundible de placer tras la manipulación. Salta a la vista que las microexpresiones revolotean por su cara mientras improvisa, atormenta, trama. Lo disfruta y además le conviene, y se siente satisfecho por partida doble" (Machado, 2023: 130). Sus motivaciones:

> No son inexplicables. De hecho, son agravantemente prácticas –se ven impulsadas por la avaricia, intensificadas por el deseo de control, atravesadas por un instinto felino de jugar con la presa–. Quizá sea un recordatorio de que los maltratadores no necesitan ser, y, de hecho, rara veces son, maniacos que ríen a mandíbula batiente. Solo necesitan querer algo, y que no les importe el modo de conseguirlo (Machado, 2023: 130).

Machado inserta en su historia la referencia a esta película y al término para establecer un paralelismo entre sus emociones y las de Paula, la protagonista de *Gaslight*. Acaba reconociendo todos los meses que llevaba en alerta frente a su agresora, arrastrando una sensación de miedo y desamparo cada vez mayor, pero sin poseer las herramientas ni la seguridad para acabar la relación. Como se aprecia a lo largo de la novela la dependencia psicológica que se desarrolla en estos casos es muy profunda y en este espacio de tiempo en que la víctima no tiene o no encuentra los medios para escapar, el agresor va haciéndose cada vez más y más fuerte y las formas de violencia, en consecuencia, son cada vez más frecuentes e impactan más en el terreno de lo físico.

Cuando, hacia la mitad de la obra, Machado narra la que es la secuencia de mayor violencia física –secuencia demoledora en la que la protagonista acaba encerrada en el baño– se vuelve a establecer esa relación con la invisibilidad de la cuestión sobre la que tanto venimos insistiendo y Machado da uno de los muchos motivos por los que, en su caso, acabó invisibilizándolo. Porque, cuando piensa en la posibilidad de contarlo a la familia, la autora se detiene y reflexiona que:

> Si tu familia se enterase, seguramente pensarían que eso confirma todas las ideas que siempre han tenido sobre las lesbianas, y desearías que fuese un hombre porque entonces, por lo menos, su

> actitud podría ratificar las ideas que la gente tenía de los hombres, y que era posible que ella no lo entendiese, pero lo último que necesitaban las lesbianas eran malas relaciones públicas (Machado, 2023: 174).

No es fácil escapar de este tipo de dinámicas. El proceso es harto complejo y el desamparo que la víctima tiene, brutal. Cuando la protagonista rompe definitivamente con la relación, empezarán a llegar las nuevas formas de violencia a través del acoso y se encontrará con una escasa predisposición a ser creída por la sociedad. Estos dos factores llevan a la víctima a plantearse hasta qué punto lo que había sufrido era en realidad maltrato y tienen, como consecuencia, la invalidación de tu propio sufrimiento:

> Después –cuando no deje de intentar hablar contigo o de mandarte correos con floreadas disculpas por Yon Kippur, y cuando la gente no se crea lo que cuentas sobre ella y sobre la casa de los sueños–, acabarás por desear que te hubiese pegado. Que te hubiese pegado con la fuerza suficiente como para haberte dejado cardenales obvios y grotescos, con la fuerza suficiente como para haber sacado fotos, con la fuerza suficiente como para haber acudido a la policía, con la fuerza suficiente como para haber conseguido la orden de alejamiento que querías (Machado, 2023: 285).

4. Conclusiones

Machado confiesa que hizo un balance del daño y que hizo un ejercicio de autorreflexión a partir de la experiencia, de aquella persona *nueva* en que se había convertido. Asumiendo lo aterrador de la capacidad de hacer daño de los demás y de la forma de aprender a partir del duelo, para Machado la escritura del libro no supuso algo en absoluto liberador ni catártico, sino un ejercicio doloroso.

Este último parágrafo con que cerrábamos el punto anterior parece un epitafio que nunca –por suerte– llegó a escribirse. Contiene no solo una síntesis de toda la enorme problemática en torno a la violencia intragénero y es, en sí mismo, un grito que reclama medidas, pero medidas inmediatas. Porque el problema no es solo que se invisibilice a las víctimas de violencia

intragénero, sino que solo se tome en cuenta –como también ocurre en las formas de violencia de género– aquellos casos en los que se acometen agresiones físicas brutales. He ahí la gran desolación que encontramos cuando indagamos en los caos de malos tratos hacia las mujeres: que parece que en el "archivo" solo entran aquellas que no pueden contar su historia.

Es evidente que se necesita una revisión de las políticas judiciales y del asesoramiento a las víctimas, así como también una revisión de las "mitologías" que hemos apuntado rodean las relaciones entre personas del mismo sexo. La propia Machado apela a analizar a las personas *queer* como personas humanas, como individuos que pueden equivocarse, pero también llama a revisión al propio colectivo, que, como humano que es, también se equivoca.

En la casa de los sueños evidencia –y denuncia– hasta los más ínfimos detalles con los que ponerse en alerta a la hora de analizar el tipo de relación que se mantiene. Individua muchas de las conductas tipo que se encuentran en relaciones tóxicas en las que se acomete violencia intragénero. El material que da Machado es de un valor altísimo porque su narrativa, por sí misma, permite aislar y reconocer dinámicas que, en un espacio docente, podrían ser muy útiles. Sin ser una obra en absoluto teórica o de tinte ensayístico, proporciona la información necesaria que sirve de punto de partida para ulteriores indagaciones y debates, para acometer un ejercicio que es –ya hemos dicho– imperativo en esta puesta en discurso del problema.

En paralelo habría que abordar el problema de la posición que ocupa el cuerpo de la mujer –históricamente politizado y puesto en entredicho– y analizar cómo afecta este peso histórico a la hora de abordar los casos de violencia entre mujeres. No ayuda aquí la falta de relatos autobiográficos –algo de lo que Machado se lamenta en sus entrevistas– ni el hecho de que la problemática solo aborde –muy escasamente– una cuestión general de la violencia intragénero.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado es incontestable que asumimos la carencia de estudios e investigaciones de violencia intragénero, así como acusamos una total falta de leyes de prevención e intervención en este tipo de violencia situada en los márgenes de la pareja heteronormativa. Es del todo capital un

mayor aporte de datos y de denuncias, una mayor visibilidad de los casos para que se empiecen a promover la creación de nuevas leyes que amparen a las víctimas del colectivo. pero ello no pasa sin que antes se haya profundizado en esa toma de conciencia del problema, sin que se hayan deshecho los estigmas sobre las parejas homosexuales en donde parece que se descarta la posibilidad de que también ahí se asume una jerarquía, que ser del mismo género no te exime de esa trágica posibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORFIELD, John (Productor) y DICKINSON, Thorold (Director). (1940). *Gaslight* [Película cinematográfica] Reino Unido: British National Films.

HORNBLOW, Arthur Jr. (Productor) y CUKOR, George (Director). (1944). *Gaslight* [Película cinematográfica]. Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer.

LÓPEZ, Óscar (2021). *Carmen María Machado* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.rtve.es/play/videos/pagina-dos/pagina-dos-entrevista-carmen-maria-machado/6226704/

MACHADO, Carmen María (2023). *En la casa de los sueños.* Barcelona: Anagrama.

TALAVERA, Marta y DASÍ FERNÁNDEZ, Virginia (2021). "La definición de violencia de género en colectivos LGTBI: Entre la inclusión y la discriminación". En A. Cotán y J. C. Ruiz. (coords), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades* (pp. 577-594). Madrid: Dykinson S.L.

ZAPATA REBOLLEDO, G. M., & PRADO LUCUMI, B. E. (2025). "Una mirada a la invisibilidad de la violencia intragénero en parejas homosexuales". *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (8), 244–266. https://doi.org/10.6018/iqual.623091

I LIBRI DI MICHELA MURGIA COME STRUMENTO PER INCORPORARE L'APPROCCIO DI GENERE, IL RISPETTO DELLA DIVERSITÀ E IL LINGUAGGIO INCLUSIVO NELLA DIDATTICA

MICHELA MURGIA'S BOOKS AS A TOOL TO INCORPORATE THE GENDER APPROACH, THE RESPECT FOR DIVERSITY AND THE INCLUSIVE LANGUAGE IN TEACHING

Spiros KOUTRAKIS
Università Aristotele di Salonicco, Grecia

Riassunto
L'affermazione di Michela Murgia nel quadro letterario italiano si deve a certi concetti della cultura moderna che appaiono frequenti nelle sue opere. Comunica i suoi messaggi con una lingua moderna senza mezze parole e rende la sua scrittura risultativa. I suoi libri *God save the queer*, *Dare la vita*, e *Il mondo deve sapere* si studiano con il doppio obiettivo di evidenziare le nuove condizioni sociali e culturali emerse e di esaminare quei neologismi, nomi inventati dalla scrittrice e anglicismi presenti, pur di rendere più efficace la loro comprensione e diffusione con il coinvolgimento della classe scolastica o academica.
Parole chiave: Michela Murgia, neologismi, anglicismi, classe.

Abstract
Michela Murgia's affirmation in the Italian literary framework is due to certain concepts of modern culture that appear frequent in her books. She communicates her messages with a modern language without mincing words and makes her writing resultant. Her books *God save the queer*, *Dare la vita*, and *Il mondo deve sapere* are studied with the dual objective of highlighting the new social and cultural conditions that have emerged and examining those neologisms, names invented by the writer and present

anglicisms, in order to make their understanding and dissemination more effective with the involvement of the school or academic class.
Keywords: Michela Murgia, neologisms, anglicisms, class.

1. Introduzione

Michela Murgia ha esordito nell'editoria italiana nel 2006 ed è riuscita ad affermarsi quasi immediatamente nel quadro letterario italiano del nuovo millennio per merito di due fattori che non sono rimasti affatto inosservati dai lettori innanzitutto, e dalla critica letteraria in un secondo tempo. Il primo riguardava certi concetti della cultura moderna e di termini sociali che registrano un'apparenza frequente nelle pagine delle sue opere, che siano romanzi o saggi. Il secondo aveva a che fare con la lingua che Michela Murgia usava per comunicare i suoi messaggi: si tratta di una lingua moderna che adotta i neologismi già comunemente in uso, correlati con altri coniati da lei stessa, senza omettere gli anglicismi che fanno ormai parte inconfondibile del parlato italiano. Inoltre, è una lingua diretta perché senza mezze parole cerca di rendere la sua scrittura risultativa incentrandosi su argomenti attuali. Michela Murgia è

> nata a Cabras (in Sardegna) nel 1972 ed è morta a Roma nel 2023, intellettuale, attivista e scrittrice; è tradotta in oltre venticinque paesi, in tre continenti ed ha ricevuto numerosi premi, tra cui il Campiello, il SuperMondello e il Cavalierato delle Arti e delle Lettere del ministero della cultura francese (Murgia, 2024: risvolto).

Con questo testo sinottico i lettori dei suoi libri possono apprendere le informazioni necessarie su di lei fornite dalle case editrici delle sue opere. Chiunque, però, usasse i mezzi social verrebbe a sapere molto di più su di lei e si renderebbe conto di quanto fosse attiva anche in questo mondo virtuale parallelo senza tenere celato assolutamente niente della sua vita.

Per il presente articolo vengono studiati tre dei suoi libri più celebri *God save the queer*, *Dare la vita*, e *Il mondo deve sapere*

sotto uno spettro linguistico e sociale, per mezzo del coinvolgimento della classe scolastica o academica, puntando su un doppio obiettivo: evidenziare e studiare le nuove condizioni sociali e culturali che sono state emerse e dominano già nella moderna società italiana, e soffermarsi sul rispetto della diversità e del linguaggio inclusivo per mezzo dei vocaboli adottati e i contributi lessicali che la scrittrice attua. A tal scopo viene esaminata la registrazione e l'analisi di quei neologismi e nomi plasmati da lei stessa da un punto di vista morfologico, così come gli anglicismi presenti nelle pagine dei libri con il tentativo di rendere più riuscita la loro comprensione e studiare la loro efficacia comunicativa. Rimane senza dubbio che dalla seconda metà del secolo scorso il lessico italiano è enormemente dilatato come conseguenza del progresso tecnico-scientifico, l'organizzazione industriale e burocratica della vita, la rapidità dei rapporti internazionali, l'interesse sempre più forte per i problemi sociali e politici e la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa che alimentano un sempre rinnovato lessico e il fulmineo dilagare di termini e modi nuovi (Migliorini e Baldelli, 1984: 336-337). Già nel ventunesimo secolo con l'affermazione dei social e il loro formidabile dominio, le lingue nazionali tendono sempre di più ad omogeneizzarsi a causa di nuovi termini introdotti ed estesi rapidamente. Ormai una notevole parte della comunicazione quotidiana si svolge per mezzo della chat, la *chiacchierata* o *chiacchiericcio* (Moretti, 2006: 717) quel sistema, ossia, di conversazione on line in tempo reale a mezzo di messaggi scritti trasmessi via computer e smart phones collegati fra loro che permette agli utenti di scambiare opinioni sugli argomenti più vari usando una lingua sempre più semplificata e globalizzata a causa degli anglicismi diffusi.

2. *IL MONDO DEVE SAPERE*

Il mondo deve sapere è il primo romanzo di Michela Murgia che è stato pubblicato nel 2006 ed è un'opera autobiografica per il fatto che si è basata su un blog in cui raccontava le sue esperienze lavorative come telefonista a progetto di una multinazionale americana. Si trattava, come afferma la scrittrice, della ''prima circostanza in cui ho usato la scrittura come mezzo

per reagire a qualcosa contro il quale nessun'altra reazione sembrava possibile'' (Murgia, 2024: V). Dal punto di vista sociale i temi taglienti della realtà italiana così come vengono individuati nel libro sono il *precariato*, che negli anni della scrittura del libro si chiamava flessibilità, la *fuga dei cervelli* e *l'ignoranza diffusa* della gente come situazione affermata. Ecco, allora, che si può sviluppare in classe un discorso relativo per vedere cosa ne sanno e come la pensano gli studenti di oggi. Partendo dall'analisi dei termini in questione si ricorrerebbe alla loro terminologia per offrirne una spiegazione valida affinché tutti ne siano al corrente. Così per p*recarietà* si intende, secondo la terminologia fornita da Treccani, quella ''situazione di individui che vivono una condizione lavorativa caratterizzata da insicurezza a causa della mancanza di continuità nella partecipazione al mercato del lavoro, e non riescono quindi a percepire un reddito adeguato alla pianificazione della propria esistenza presente e futura''. Conseguenza diretta ne è la *fuga dei cervelli* che Treccani, sempre, definisce come quel ''fenomeno di emigrazione di personale tecnico-scientifico, ad alta qualificazione professionale, in genere in possesso di istruzione terziaria, verso paesi, diversi da quelli di nascita, in cui vigono migliori condizioni di lavoro, soprattutto nel campo della ricerca scientifica''; una situazione che, senza dubbi, ha determinato l'esistenza e di conseguenza la sopravvivenza di un'intera generazione che ha vissuto sulla propria pelle gli effetti tragici della crisi economica. In parallelo si possono presentare i dati ufficiali dell'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) per poter stimolare il pensiero e incentivare ulteriormente il dialogo sulla base di numeri ben precisi e affatto approssimativi. Il terzo concetto protagonista nelle pagine del libro è l'i*gnoranza della gente*, di cui il Dizionario di Corriere delinea come ''la mancanza di istruzione e di cultura, il mancato possesso di nozioni o d'informazioni su una data materia o su avvenimenti'', quella che la scrittrice nel suo libro *God save the queer* non esita a definire come ''una brutta bestia'' (Murgia, 2022: 77) che caratterizza sempre più persone e soprattutto i giovani, rendendoli facilmente suscettibili di manipolazione dai social. Essa, comunque, andrebbe distinta da quella definita come *ignoranza intenzionale* (la traduzione in italiano del termine inglese *willful ignorance*)

che ‘‘è spesso utilizzato come pretesto per compiere azioni egoiste o autoassolversi di fronte a scelte che altrimenti ci farebbero sorgere qualche scrupolo ed è considerato come un meccanismo psicologico utilizzato per compiere azioni egoiste’’, secondo l’ottima analisi che fa della cosiddetta *mossa dello struzzo* la rivista *Focus*. Comunque sia, si tratta di ottimi argomenti a incentivare un dibattito con un’argomentazione pro e contro.

A livello linguistico, spuntano i termini *turlupinamento*, *rimotivazionale*, *americanamente*, *scoscienziato*, *statisticizzare* e *psicopubbliconsulenti*. Stando sull’opinione dell’Accademia della Crusca, è

> sempre difficile definire esattamente un neologismo, distinguerlo da quelle realizzazioni effimere legate a un particolare momento contingente o frutto di una creazione estemporanea (o magari anche giustificata dal particolare periodo storico o culturale) basata sulle regole della morfologia derivazionale della nostra lingua (Biffi, 2018: 1).

Ciò che rimane è indubbiamente l’effetto che ogni singola parola di questo tipo riesce a creare. Così, per la parola *turlupinamento*, che viene usata al posto della corretta turlupinatura, la scelta del suffisso -mento, che sarebbe quello più comune nella formazione dei nomi, si fa apposta perché derivativo di nomi che indicano la nozione astratta dei verbi da cui sono tratti o designano l’effetto o il risultato dell’azione da essi espressa. Nella parola *rimotivazionale*, al posto di di nuovo, si sceglie la soluzione facilitata che vede preferibile l’aggiunta del prefisso ri-. L’avverbio *americanamente* rivela di nuovo la facilità in cui ci si è già abituati a formare gli avverbi di modo, con la semplice – ma non sempre giusta grammaticalmente – aggiunta del suffisso -mente all’aggettivo, ‘‘l’unico suffisso dell’italiano che forma avverbi’’ (Scalise e Bisetto, 2008: 179). Di significativo rilievo è anche la presenza della s privativa che nonostante venga usata prevalentemente in verbi che derivano da sostantivi per indicare la negazione di quanto esprime la parola in sé, nel nostro caso si usa per la formazione dell’aggettivo *scoscienziato* volendo dimostrare la persona che si priva di coscienza nel proprio agire personale o professionale. La parola

statisticizzare è un neologismo formato con il suffisso derivativo di verbi tratti da nomi -izzare, molto comune nella formazione di neologismi, plasmato appositamente qui per dimostrare l'atto di creare delle statistiche. La parola *ecchecavolo*, che indica rimprovero detta a guaio già commesso da altro, è presente in grafia unita anziché scritta in tre parole; da notare che il termine avrebbe conosciuto una diffusione notevole nel 2021 per essere stato incluso nel titolo del libro di Mariolina Venezia, *Ecchecavolo. Il mondo secondo Imma Tataranni*. Infine, si registra anche il fenomeno delle chiamate parole-macedonia che ''derivano da abbreviazioni di parti di parole'' (Scalise e Bisetto, 2008: 208), come succede, appunto, nel caso di *psicopubbliconsulenti*, una parola creata apposta per sintetizzare quelle tre qualità che spettano a una telefonista idonea, ossia della psicologa, della pubblicista e della consulente.

3. *GOD SAVE THE QUEER*

Nell'audace, popolare e coltissimo pamphlet *God save the queer*, come presentato sulla retrocopertina del libro pubblicato nel 2022, Michela Murgia pensa che sia possibile essere persone femministe e cattoliche nello stesso tempo e spiega il come e il perché con lucidità e ironia. Fra le sue pagine si possono leggere certi termini sociali che incorporano l'approccio di genere e il rispetto delle diversità oppure altri termini politici che meriterebbero un'ulteriore analisi, così come parecchie parole ed espressioni la cui spiegazione aiuterebbe non solo alla migliore comprensione del testo ma anche all'impadronirsi di una serie di parole nuove – prestiti quasi esclusivamente dall'inglese – che ormai si trovano nella bocca di tutti e soprattutto dei più giovani.

Nelle pagine del libro viene registrata una serie di termini appartenenti alla politica, all'arte e la psicologia e alla società che andrebbero analizzati ulteriormente perché ormai di grandissimo uso. Innanzitutto, si può trovare *coming out* (Murgia, 2022: 10), cioè uscire allo scoperto, e il suo contrario *in the closet* (Murgia, 2022: 112), nell'armadio, due termini che si trovano spesso nel mirino dei vari dibattiti prevalentemente personali ma purtroppo anche sociali, perché relativi al processo della definizione dell'orientamento sessuale di una persona. Un suo aspetto molto

interessante e capace di incentivare una discussione argomentata in classe potrebbe essere il tema del coming out forzato, ossia quella situazione in cui si trova una persona a dovere rendere pubblico il proprio orientamento sessuale ammettendo di essere gay o lesbica. Più in avanti si legge il termine politico *Realpolitik* (Murgia, 2022: 58), usato per la prima volta nel 1853 da G. Diezel nel suo libro volendosi riferire alla politica di O. von Bismarck, che riguarda, secondo il Dizionario di Storia Treccani, quella ‘‘politica realistica fondata sugli interessi e non sui sentimenti o le ideologie. Il termine è tuttora usato, spesso politicamente, per indicare una prassi politica che consideri il fine da perseguire in sé, indipendentemente da ogni scrupolo morale’’. Segue la *Sindrome di Stendhal* (Murgia, 2022: 73), quel ‘‘disturbo psico-somatico che si manifesta con una sensazione di malessere diffuso associato ad una sintomatologia psichica e fisica, di fronte ad opere d’arte o architettoniche di notevole bellezza, specialmente se si trovano in spazi limitati’’ secondo la definizione che fornisce Francesca Gianfrancesco nel sito specializzato nurse24.it. Il fenomeno di *interazione parasociale* (Murgia, 2022: 103) viene a concludere questa serie interessante di termini sociopolitici. Si tratta, come si legge nell’articolo di Allegra Rosenberg per *National Geographic Italia*, di quel tipo di ‘‘relazione in cui un elemento della relazione non è a conoscenza dell'altro: ad esempio, un fan ama una celebrità, ma la celebrità non sa neanche che esista. Nella definizione rientrano anche le relazioni sociali tra persone reali e personaggi di fantasia’’. Un tipo di rapporto che negli ultimi anni si è diffuso significativamente a causa dei social media che danno accesso alla vita personale delle persone senza poter controllare chi se ne approfitta.

Relativamente alle parole che provengono dall’inglese e sono di una notevole quantità, queste andrebbero raggruppate prevalentemente in due categorie distinte; una prima e più estesa è quella riguardante l’orientamento sessuale e la sessualità in genere, e una seconda che ha a che fare con l’informatica. Nella prima categoria si individuano parole come: *genderless* che si usa quando si vuole parlare della tendenza secondo cui le differenze tra i due sessi si sfaldano fino alla loro scomparsa; *not labeling* che manifesta la voglia di non etichettarsi, comunque si tratti di

questioni sociali o personali; molto interessante il termine *rainbow washing* che, per citare la definizione fornita da Francesca Di Feo nel dito gay.it, evidenzia la

> pratica adottata da alcune aziende, enti istituzionali, organizzazioni o individui nel mostrare un sostegno apparente ai diritti LGBTQIA+ attraverso simboli, campagne di marketing o prodotti arcobaleno, senza però impegnarsi realmente nella causa o apportare cambiamenti concreti a sostegno della comunità. In altre parole, un'operazione di facciata che **utilizza i colori dell'arcobaleno per migliorare l'immagine pubblica del brand e attirare il consenso del pubblico**, senza un sostegno autentico e tangibile.

Registra una certa frequenza la parola *queerness* che viene spiegata dalla Murgia come

> il rifiuto di essere definit@ da un dentro e da un fuori […] e la sola esistenza della parola apre alla possibilità che un'indefinitezza personale possa diventare un fenomeno socializzabile, perché le cose che hanno un nome condiviso sono in potenza di tutt@ (Murgia, 2022: 10-11).

A concludere questa prima categoria appare *sexting*, ossia quell'atto di scambiarsi elettronicamente messaggi, video o foto sessualmente espliciti pur di provocare l'eccitamento altrui, che con la diffusione dei social è diventata una prassi comune e non più contestabile come un tempo.

L'atro campo di riferimento è quello dell'informatica, dove appaiono le tre parole *selfie*, *avatar* e *nickname* che sono ormai consacrate e risultano onnipresenti nella nostra quotidianità. Oltre alle due categorie che sono state distinte nei righi precedenti, si leggono anche alcune altre parole su cui ci si dovrebbe soffermare. In primis, accanto alla parola *matrioska* che è entrata a far parte del lessico italiano molti decenni fa come il nome di quella bambola di legno caratteristica della cultura russa, l'elemento nuovo è il neologismo *patrioska* che ne deriva, formato proprio per dimostrare ''l'infinita concatenazione del potere dei padri che è la definizione del patriarcato contro cui combattiamo'' (Murgia, 2022: 40). Poi, c'è la parola *straight* con

la quale, quando Murgia, riferendosi alla costruzione geometrica della Trinità classica occidentale che è disposta in una forma piramidale, dice che ‘‘questa geometria si propone statica, ieratica, cristallizzata, e vista di fronte risulta piatta, un triangolo che può solo essere guardato diritto, *straight*’’ (Murgia, 2022: 77), lei fa un gioco di parole alludendo esplicitamente all'orientamento sessuale, così come fa anche quando dice che c'è ‘‘uno spazio *in* e *out*, un luogo sicuro dove stare protetti e uno pericoloso dove si è esposti’’ (Murgia, 2022: 113), fa che delle chiarissime allusioni alla situazione di nascondersi e di uscire allo scoperto rispettivamente. Infine, si trovano i termini *empowerment* – quell'insieme di azioni che mirano ad accrescere il potere mirando al miglioramento – parola che registra una tripla presenza nelle pagine del libro, e *stalkerare* il verbo italianizzato del termine inglese *stalking* ossia molestare una persona con atteggiamenti persecutori e intrusivi.

4. *DARE LA VITA*

Una simile distinzione potrebbe essere applicata anche nei termini e le parole che appaiono nel terzo libro studiato, *Dare la vita*, l'opera di Michela Murgia pubblicata postuma, nel 2024, in cui tratta i temi della famiglia senza vincoli di sangue e della maternità che può dare la vita senza generare biologicamente. Anche in quest'opera si possono distinguere quei prestiti linguistici che hanno trovato il proprio posto nei linguaggi della politica, della società e dei rapporti intrapersonali. Partendo dalle parole *welfare* ‘‘l'assenza di politiche a sostegno della genitorialità rivela uno scenario dove le donne non sono persone, ma pezzi di welfare’’ (Murgia, 2024: 8) e *deficit* ‘‘è significativo che a parlare del deficit di servizi alla genitorialità, nel dibattito pubblico, siano sempre le donne’’ (Murgia, 2024: 7-8) che ormai dominano in campo economico, si imbatte, di seguito, sul termine sociale *familismo* che Murgia usa per caratterizzare la sua patria, il quale si troverebbe dietro ogni intolleranza manifestata in ambito sociale perché riguarda

> la tendenza a considerare la famiglia, con il suo sistema di parentele, con la sua tradizione, la sua posizione sociale, e

> soprattutto con il legame di solidarietà interno tra i suoi membri, predominante sui diritti dell'individuo e sugli stessi interessi della collettività.

Una sua conseguenza diretta è stata l'indimenticato –come lo caratterizza– *fertility day*, riferendosi al 22 settembre 2016 e all'iniziativa promossa dal ministero della Salute del governo Renzi con l'obiettivo di sensibilizzare sul tema della fertilità e sul rischio della denatalità, la quale, però, si è conclusa male a causa delle campagne promozionali che sono state accusate di sessismo e di razzismo. Per Michela Murgia iniziative di questo tipo sono solo campagne paternalistiche completamente inutili, offensive e umilianti perché ''scaricano sulle donne la responsabilità delle culle vuote'' (Murgia, 2024: 9). Di grande affinità sono anche i termini *binarismo*, ossia la rigida accettazione dell'esistenza di due generi umani unicamente, quello maschile e quello femminile, con i rispettivi comportamenti che ne conseguono, e *imprinting binario*, ossia l'impressione che risulta dal maschile e dal femminile e ne determina l'eredità biologica. Entrambi i termini risultano ideali ''per sostenere questa idea cementizia della persona umana, dove ciascuno ha un solo posto nel mondo, ognuno una sola identità, sempre quella, e tutti sono rassicuranti e rassicurati, illusoriamente incollati a una sola immagine di sé'' (Murgia, 2024: 53). La diffusione e soprattutto l'adozione di queste teorie portano a escludere qualsiasi fluidità, versatilità o flessibilità perché finiscono contrarie all'ordine del patriarcato e della cisessualità (la parola italiana per *cisgender*, già in uso comune). Contro a tutto ciò, l'affermazione delle parole *famiglia queer*, *queerness* e *straightness* nonostante suonino male agli orecchi dei piccoli borghesi, hanno contribuito significativamente alla visibilità di una gran parte della società che alcuni anni fa non esitava di manifestarsi realmente obbedendo agli ordini sociali vigenti. Andrebbe segnalato, concludendo, che la famiglia queer costituisce uno dei pilastri del sistema valoriale di Michela Murgia che si metteva spesso a definire nelle sue interviste, fino agli ultimi mesi della sua vita[1].

[1] Come esattamente ha fatto nelle sue interviste al *Corriere della sera* del 6.5.2023 e a *La Stampa* del 19.5.2023.

5. CONCLUSIONE

In tutti i casi registrati sopra, ciò che viene confermato fuori dubbio è l'abilità creativa del linguaggio, della quale il linguista Noam Chomsky afferma che ''nella mente del parlante esiste un certo numero di regole, applicando le quali si possono generare un numero illimitato di frasi. Esiste la creatività governata di regole, creatività per la quale si generano di continuo nuove frasi'' (Dardano e Trifone, 1995: 13). Esempio clamoroso di questa creatività del linguaggio è stato il caso di Michela Murgia che si è dimostrata anche un'abilissima generatrice di neologismi, dotata peraltro anche di una rimarcabile competenza nell'impratichirsi con i vocaboli inglesi relativi al rispetto della diversità che tendono all'italianizzazione completa. Che ogni persona oggi abbia una certa familiarità con tutti quei termini presentati sopra, però, non è una cosa che andrebbe presa per scontato, per il fatto che sono molti coloro che – indipendentemente dalla propria età – avrebbero bisogno di una decodificazione adeguata e di una spiegazione esplicita di parole e di termini come quelli precedentemente analizzati perché si evitassero i fraintendimenti. Questo è il motivo per cui i libri di Michela Murgia possono diventare lo strumento ideale a un tale obiettivo in cui peraltro il linguaggio inclusivo appare come la regola e non più l'eccezione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BIFFI, Marco (gennaio-marzo 2018) ''Editoriale del direttore''. *Italiano digitale. La rivista della Crusca in rete*. Recuperato da https://accademiadellacrusca.it/sites/www.accademiadellacrusca.it/files/page/2018/09/11/italiano_digitale_04.pdf [Data di consultazione: 13/04/2025].

CAZZULLO, Aldo (6 maggio 2023). "L'ultima intervista di Michela Murgia al Corriere: «Ho un timore al quarto stadio, spero di morire quando Meloni non sarà più premier»". *Corriere della sera*. Recuperato da https://www.corriere.it/cronache/23_maggio_06/michela-murgia-intervista-613411b8-eb75-11ed-b6da-0a1fd7305281.shtml?awc=10880_1730154922_4df21942b6507e109b7b2670edd3d937. [Data di consultazione: 13/04/2025].

"Cervelli, fuga dei" (2012). *Lessico del XXI secolo*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/fuga-dei-cervelli_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ [Data di consultazione: 19/03/2025].

DARDANO, Maurizio e TRIFONE, Pietro (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.

DI FEO, Francesca (20 giugno 2024). "Cos'è il rainbow washing, quali forme assume e come evitarlo". *Gay.it.* Recuperato da https://www.gay.it/cosa-si-intende-per-rainbow-washing [Data di consultazione: 19/02/2025].

"Familismo" (s.d.). *Vocabolario on line Treccani*. Recuperato da https://www.treccani.it/vocabolario/familismo/?search=familismo%2F [Data di consultazione: 10/04/2025].

GIANFRANCESCO, Francesca (29 gennaio 2021). "La sindrome di Stendhal". *Nurse24.it*. Recuperato da https://www.nurse24.it/specializzazioni/salute-mentale/sindrome-stendhal.html#:~:text=La%20sindrome%20di%20Stendhal&text=La%20sindrome%20di%20Stendhal%20%C3%A8,si%20trovano%20in%20spazi%20limitati [Data di consultazione: 20/02/2025].

"Ignoranza" (2018). *Dizionario di Italiano. Il Sabatini Coletti*. Recuperato da https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/ignoranza.shtml [Data di consultazione: 15/03/2025].

MALAGUTI, Andrea (19 maggio 2023). "Michela Murgia: «La famiglia sono le persone che ti scegli. Pensiero unico al governo? Gli manca l'etica del pensiero»". *La Stampa*. Recuperato da https://www.lastampa.it/speciale/torino/salone-del-libro-2023/2023/05/19/video/michela_murgia_la_famiglia_sono_le_persone_che_ti_scegli_pensiero_unico_al_governo_gli_manca_letica_del_pensiero-12813712/ [Data di consultazione: 19/02/2025].

MANZO, Massimo (22 novembre 2023). "Psicologia. Preferisco non sapere: perché spesso scegliamo l'ignoranza?". *Focus*. Recuperato da https://www.focus.it/comportamento/psicologia/preferisco-non-sapere-perche-spesso-scegliamo-l-ignoranza [Data di consultazione: 12/03/2025].

MIGLIORINI, Bruno; BALDELLI, Ignazio (1984). *Breve storia della lingua italiana*. Firenze: Sansoni.

MORETTI, Giovanni Battista (2006). *L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate*. Perugia: Guerra edizioni.

MURGIA, Michela (2017). *Il mondo deve sapere*. Torino: Einaudi.

MURGIA, Michela (2024). *Dare la vita*. Milano: Rizzoli.

MURGIA, Michela (2022). *God save the queer*. Torino: Einaudi.

PAGANI, Laura (2012). "Precarietà". *Dizionario di Economia e Finanza*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/precarieta_(Dizionario-di-Economia-e-Finanza)/ [Data di consultazione: 11/04/2025].

"Realpolitik" (2011). *Dizionario di Storia*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/realpolitik_(Dizionario-di-Storia)/ [Data di consultazione: 09/04/2025].

ROSENBERG, Allegra (11 novembre 2024). "Relazioni parasociali: quali effetti hanno sul nostro cervello?". *National Geographic Italia.* Recuperato da https://www.nationalgeographic.it/relazioni-parasociali-quali-effetti-hanno-sul-nostro-cervello [Data di consultazione: 29/03/2025].

SCALISE, Sergio; BISETTO, Antonietta (2008), *La struttura delle parole*. Bologna: il Mulino.

VENEZIA, Mariolina (2021). *Ecchecavolo. Il mondo secondo Imma Tataranni*. Torino: Einaud

GENEALOGÍA SÁFICA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: *FEMMES SAPHIQUES* Y LA RECREACIÓN DE VOCES SÁFICAS EN EL AULA DE ELE

SAPPHIC GENEALOGY IN THE PUBLIC UNIVERSITY: FEMMES SAPHIQUES AND THE RECREATION OF SAPPHIC VOICES IN THE ELF CLASSROOM.

María GAMERO HIDALGO
Universidad Pablo de Olavide

Resumen
Escarbar y crear, esa es la cuestión y nuestro trabajo. Desde hace décadas, se lleva generando una conciencia colectiva, en la que las personas que pertenecen a grupos dichos «minoritarios» saben que hay historias que rescatar de un olvido injustificado y, en ocasiones, lapidarios. Es por esta razón que incluir en los currículos académicos la opción de estudiar y trabajar con estas cuestiones de una manera trasversal acciona el engranaje rescatador desde el alumnado para dar una nueva vida a personas y obras que pertenecen no solo a la esfera pública sino también a enriquecer una genealogía común y diversa.
Palabras clave: genealogía, queer, ELE, educación, didáctica.

Abstract
Digging and creating, that is the question and our work. For decades, a collective conscience has been generated, in which people belonging to so-called 'minority' groups know that there are stories to be rescued from unjustified and sometimes lapidary oblivion. It is for this reason that including in the academic curricula the option of studying and working with these issues in a transversal way activates the rescuing gear from the students to give a new life to people and works that belong not only to the public sphere but also to enrich a common and diverse genealogy.
Keywords: genealogy, queer, EFL, education, didactics.

1. Introducción

Enseñar teniendo en cuenta las necesidades del alumnado no es nada nuevo, ¿pero qué ocurre cuando dentro de los perfiles tan diversos del estudiantado y de la sociedad se encuentran las variables queer? En los últimos años, la inclusión de la didáctica queer es un tema más que expandido y en el que poco a poco se van incluyendo nuevas piezas de investigación e innovación docente para mostrar unas realidades que la sociedad y cultura cisheteropatriarcal y eurocéntrica ha ido silenciando.

Dado que el currículum tradicional ha excluido y relegado a los márgenes del canon impuesto a las voces y cuerpos no cisheteronormativos, nacen iniciativas pedagógicas que ponen en justo valor las narrativas existentes. Si tenemos en cuenta que el aula es un territorio sociocultural en sí mismo y, por ende, funciona sujeto a poderes externos (Apple, 1982), se debe de ofrecer la oportunidad de reformular y replantear sus límites u formas; es por ello por lo que el centro, el profesorado y el alumnado posea las estructuras metodológicas adecuadas a una perspectiva feminista interseccional, antirracista y anticolonialista (Giroux, 2018).

¿Qué hacemos cuándo las voces silenciadas son las de la comunidad sáfica? En este caso, integrar en el currículum de ELE una asignatura que enseñe el idioma a través de la literatura hecha por y para personas sáficas puede convertirse en una opción positiva en el contexto de una universidad cuyo currículum se basa en las lenguas, letras y arte. Aquí se presenta una investigación abierta, viva y en proceso de construcción.

1.1. Aprendizaje basado en la diversidad y perspectiva de género

Como punto de partida, el enfoque pedagógico debe de dar respuesta a la diversidad del estudiantado, no solo en términos culturales y lingüísticos, sino también a la identidad y a la política de los afectos y cuidados. Las pedagogías queer, como plantea Britzman (1995), no solo enseñan "sobre" lo queer, sino que "desorganizan" el marco desde el cual se enseña. De este modo,

implementar la variable queer significa cuestionar los contenidos curriculares y, sobre todo, cómo estos se imparten en las aulas, lo que permitirá que las identidades disidentes tengan las visibilidad merecida.

El aprendizaje basado en la diversidad y desde una perspectiva feminista es la base de las pedagogías críticas actuales, en las que el aula es "el espacio de posibilidad más radical de la academia" y el profesorado debe "valorizar la presencia de todo el mundo" (hooks[1], 1994: 8-12). En la misma línea, los contenidos que se enseñan en estos espacios posibles deben de entenderse desde el prisma interseccional (Crenshaw, 1989), ya que no solo se consideran las variables de género sino también las interconexiones que esta tiene con la raza, la clase, las corporalidades, la orientación sexual, etc.

Por otro lado, este aprendizaje, tanto en contexto español como francés, está amparado por diversas leyes o políticas. En el lado español, contamos con la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI –la sección 5 está dedicada íntegramente a la Educación– o la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. En el país galo tenemos el Plan nacional por la igualdad, contra el odio y las discriminaciones antiLGBTIQ+ (2023-2026), en el que se inscriben más de 300 medidas propuestas por asociaciones, empresas, centros LGBTIQ+, o en el contexto de la universidad Sorbonne Nouvelle-Paris 3, universidad en las que se inscribe la investigación, contamos con la Misión Igualdad y Diversidad, organismo encargado en prevenir y gestionar cualquier sitaución de violencia o discriminación para personal y alumnado.

Cada vez más se cuenta con apoyo institucional y gubernamental para la implementación de una enseñanza feminista intereseccional y queer, de ahí el interés de les docentes en ofrecer estas herramientas al alumnado.

[1] Como fidelidad a la decisión de la propia autora de escribir su nombre completamente en minúscula para descentrar el interés en su persona y focalizarnos en su materia, de aquí en adelante, todas las referencias textuales y bibliográficas sobre hooks se escribirán de este modo.

1.2. Literatura sáfica en el aula de idiomas

¿A qué nos referimos con "literatura sáfica"? La literatura sáfica es toda aquella escrita por o sobre mujeres que aman a otras mujeres y que ha sido tradicionalmente marginada en los cánones literarios, fundamentados en una tradición forzada blanca, eurocéntrica, sexista. Su incorporación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es una estrategia para romper con la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980) que estructura la mayoría de los relatos y personajes en los materiales didácticos.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, la incorporación de literatura sáfica permite explorar contenidos lingüísticos a partir de textos con una profunda carga cultural y relevancia política (Nevado Fuentes, 2015), que permite reconstruir y recrear una estructura que tradicionalmente ha constuido la sociedad y, por ende, la academia (Trujillo, 2015), al igual que presenta herramientas para la descolonización de los saberes (García-González, 2020).

La selección de materiales abarca fragmentos literarios, manifiestos, poesía y escritos personales que se abordan desde una doble perspectiva: su valor lingüístico y su significación histórica y política. Mediante actividades como la traducción, el análisis textual, el debate oral y la producción escrita, el estudiantado no solo perfecciona sus habilidades en la lengua meta, sino que también cultiva una competencia intercultural fundamentada en la empatía, la diversidad y el reconocimiento de otras realidades (Pérez Ricondo, 2022; Sánchez García, 2023).

Además, este enfoque permite visibilizar otras corporalidades, afectos y experiencias. Trabajar con literatura queer de manera escrita como oral no solo pone de relieve las escrituras, y sus traducciones, marginalizadas, sino que, como comenta hooks (2021), también protege y valora la expresión propia del alumnado como la del profesorado, simbiosis que resulta en la creación de espacios de resistencia, lucha y memoria.

1.3. Definición de genealogía sáfica y su aplicación didáctica

La genealogía sáfica, inspirada en el enfoque genealógico del que ya hablaba Foucault en 1976 (Dussel, 2003), se muestra como una estrategia y herramienta crítica para la clave de las iniciativas

pedagógicas que se presentan: es decir, la reconstrucción de las historias disidentes y silenciadas de mujeres y personas que han desafiado el sistema cisheteropatriarcal blanco binario, y cuyas voces han sido silenciadas en los discursos históricos, literarios y educativos. Este trabajo trata de rastrear, visibilizar y estructurar una línea simbólica y una herencia que resista al olvido y que permita construir memorias relacionales afectivas desde los márgenes.

Actualmente, cada vez podemos observar que son cada vez más numerosos los ejemplos de creación de genealogías sáfica en el contexto hispanófono sobre todo, como son el ¿Archivo queer? del Museo Reina Sofía de Madrid, los Archivos desobedientes del Archivo de la Memoria Trans de Argentina o cuentas en redes sociales como Instagram que convierten en un mapeo digital este ejercicio; podríamos nombrar iniciativas como @queeringthemap, @thesapphicarchives o @mdamenana en contexto francófono por dar unos muy breves ejemplos.

Al trasladar esta estructura de liberación cultural al contexto educativo, la genealogía sáfica se transforma en una herramienta pedagógica con potencial emancipador. Mediante actividades como mapeos literarios, elaboración de líneas del tiempo, traducciones con enfoque crítico y proyectos creativos, el estudiantado se involucra activamente en la construcción de una memoria colectiva, afectiva y alejada de las narrativas hegemónicas.

El archivo se convierte en una herramienta viva que, más que conservar, transforma. La genealogía sáfica no solo recupera autoras, sino que resignifica sus textos y los inscribe en un proyecto pedagógico colectivo: es lo que Guerra-Cristóbal y Ernesto-González (2024) entienden como "pedagogía del recuerdo" y que funcionan junto con su contraparte, el olvido, pero que "promueven una convivencia basada en el reconocimiento y la apreciación de la diversidad cultural" (2024: 12).

Del mismo modo, se concibe la traducción como una práctica política, poniendo en valor el papel fundamental de las traductoras en la conservación y transmisión de estas voces marginalizadas. Como proponen Buján Otero y Nogueira Pereira (2011), "la traducción de escritoras se caracteriza además, como

ya se ha apuntado, por la doble marginalidad derivada de la consideración tanto del oficio como del propio género" por lo que es desde los márgenes corporales y sexuales donde se puede reescribir la historia. Por lo tanto, la genealogía sáfica escrita y traducida no es solo un contenido, sino una metodología que implica la relectura del pasado y la creación del futuro desde el deseo, la disidencia y los afectos de las palabras.

2.Diseño y desarrollo

2.1 Contexto general espacio-temporal de los proyectos

Como ya se ha ido comentando en los puntos anteriores, los proyectos didácticos sáficos se llevaron a cabo durante tres años uno de ellos y dos el siguiente, por lo que se ha podido lograr recabar una gran variedad de interesantes y más que diversos perfiles. Por otro lado, aparte del aspecto temporal, en este punto se pasará a desgranar las características espaciales para la creación y puesta en marcha de estas asignatura; esto no es más que el Departamento de Enseñanzas Transversales, o *Bureau des Enseignements Transversaux*, de la Universidad Sorbonne Nouvelle-Paris III en París (Francia). Este departamento, y así se indica en su página web, se dedica a "reagrupar las UE *–unités d'enseignements*, es decir, asignaturas– para todo el estudiantado de la universidad" y estos grupos son de cinco tipos, que son los siguientes: idiomas para no especialistas –LANSAD por sus siglas en francés–, asignaturas de profesionalización, asignaturas libres, metodología del trabajo universitarios –MTTU por sus siglas en francés– y cultura digital. En este caso, es evidente que nos centraremos en el primer conjunto.

El LANSAD ofrece cursos de idiomas –alemán, inglés, árabe, chino, coreano, español, húngaro, italiano, portugués, ruso y FLE– para estudiantes de grado y máster. Teniendo en cuenta que estos cursos de asignaturas de tres créditos están orientados al alumnado de cualquier disciplina de la universidad, los niveles van desde el A1 *–débutant.e–* al B2/C1 *–avancé.e–*, pero en nuestro caso nos centraremos en el nivel B2 según los criterios del MCER y el Instituto Cervantes.

Para afianzar lo que se lleva comentando en los puntos anteriores, uno de los puntos fuertes de este capítulo son los dos

proyectos didácticos que se llevaron a cabo en la universidad y cuyo objetivo principal era ofrecer al alumnado una opción diferente y accesible en su propio currículum académico, al igual que se mostrase la importancia de crear un espacio seguro de creación, estudio y entendimiento entre el alumnado y el profesorado. En la misma línea de innovación docente, las propuestas que se hicieron al departamento se basaron en dos pilares fundamentales, entiéndase el aprendizaje de español como ejercicio de recreación y generar una memoria colectiva franco-hispanófona sáfica.

Antes de pasar al desarrollo del proyecto principal de esta investigación, cabe recalcar que durante el primer semestre de los años académicos en los que se inscriben estas propuestas, también se ofreció al departamento una asignatura titulada *Le Paris saphique de Natalie Clifford Barney* –El París sáfico de Natalie Clifford Barney–, en el que el alumnado seguía un currículum literario y traducido al español donde las claves lingüísticas propias del nivel B2 del MCER se mezclaban con el círculo sáfico de Natalie Clifford Barney. En esta iniciativa, el alumnado conjuraba una suerte de árbol genealógico sáfico alrededor de todas estas figuras e inscribiéndolas dentro de la tradición literaria francófona y anglófona de principios del siglo XX. Fue una experiencia corta en el tiempo, pero intensa en la enseñanza, ¿pero es posible dar un salto cuantitativo y más ambicioso en la creación de genealogías?

2.2 *Femmes saphiques : litterature et sa traduction en espagnol*

Este proyecto didáctico se llevó a cabo durante las doce semanas del segundo semestre de cada curso académico, en los años 2021-21, 2022-23 y 2023-24. Como ya se ha comentado previamente, cada clase constaba de un tiempo de una hora y media, lo que hacía de esta asignatura un trabajo en el aula de 18 horas semestrales. Para llevar a cabo esta materia, en el programa de la asignatura se dejaban claros los objetivos que se encontraban divididos en dos ejes, como también se mostrará en el siguiente proyecto, y eran los siguientes: en cuanto a contenidos teníamos la introducción y comprensión de la obra de diversas autoras inscritas en la tradición sáfica, así como trazar una línea

genealógica en la que se haga hincapié en las influencias y círculos sáficos que se forman alrededor; la profundización y subrayado de las nociones básica en literatura queer escrita y traducido en español, con especial énfasis en este último aspecto; conocer la historia de los derechos de las personas LBTQIA+, así como analizar y reivindicar la vida y obra de cada artista. Por otro lado, en cuanto a las competencias lingüísticas y comunicativas, las claves en las que se basa el curso eran la formulación tanto escrita como oral de discursos complejos en español –énfasis en el uso de las frases condicionales y el subjuntivo presente– ; el dominio de la escritura de ensayos, artículos y análisis comparativos con una estructura a caballo entre el trabajo académico de investigación –en consonancia con la línea investigadora de los másteres que cursan este alumnado– y la reescritura; y, por último, la toma de palabra en debates semanales. Si nos adentramos en la criba de textos, podemos encontrar una selección bastante heterogénea –siempre con un gran margen de mejora– en el que se entrelazan autoras como Safo hasta representantes interseccionales como Audre Lorde/Gamba Adisa o Leslie Feinberg, así como nos acercamos a la colectivización artística y reivindicativa de las mujeres negras del Combahee River Collective o la resistencia bisexual de las ConBIvencias en España. Los asteriscos que acompañan algunos nombres se deben a la inclusión previa de una autora relevante en el estilo o temáticas de nuestra autora principal –véase un extracto de *Zezé* de 1909 de Ángeles Vicente como "prólogo" del texto de *Oculto sendero* de Elena Fortún–.

Figura 1.

Este índice va seguido de un breve manifiesto en el que convergen los mandamientos de un proyecto de larga ambición: "Nuestro arte es re/volución-sistencia, palabras por cuidados/contrasistema". ¿Qué impacto tienen las letras en la

pervivencia de un sistema en el que sus propias costuras dejan entrever la ebullición de unos agentes disidentes?

Si proseguimos con el grueso de la asignatura, podemos observar que el propio cuadernillo cuenta con dos secciones por persona bien marcadas: la del contexto temporal y biografía, y la elección de textos, que cuentan con el nombre de la editorial española en la que se han publicado y el nombre de la traductora, para resaltar el trabajo de las compañeras en la preservación de la literatura sáfica.

Figura 2.

Figura 3.

En el comienzo de cada clase, el alumnado partía con la premisa de realizar colectivamente un mapa conceptual de la persona estudiada en la sección anterior, atendiendo a ciertos criterios base que luego se irían desarrollando, como son datos personales a destacar, obras, estilo, temáticas abordadas e interconexiones con otras voces. A continuación, se daba paso a la puesta común de puntos a mejorar en los proyectos individuales o grupales de recreación que se habían hecho a raíz del texto de la sesión previa: la profesora anotaba ciertos errores característicos y en consonancia con los puntos gramaticales a

practicar durante el semestre y el alumnado tenía que dar dos opciones posibles para iniciar un breve debate con la conclusión final, así como una rápida traslación en lengua francesa para contrastar las estructuras.

Al pasar a la segunda parte, de práctica con la literatura, se realiza una lectura en voz alta y por turnos del fragmento de la semana, con especial atención a las partes resaltadas mediante un subrayado o negrita, ya que pertenecían a la cuestión gramatical que se pasaría a repasar. A continuación, se analizaba la temática y el vocabulario, entendidos como aspectos de un conjunto específico en la genealogía que estamos recopilando y marcados por un contexto concreto: por ejemplo, en el caso de Leslie Feinberg y su *Stone Butch Blues* (1993), estudiaremos cómo se configura la figura de la lesbiana *butch* y *stud*, así como la intersección entre clase –trabajadora– y comunidades racializadas estadounidenses desde los años 50 hasta los 90. Este punto resulta de gran importancia cuando pasamos a la puesta en común para un debate en torno a una pregunta que lanza la profesora y que cada persona debe de argumentar con dos intervenciones mínimo y haciendo hincapié en las nociones vistas en la misma hora. Como ya veremos en el punto 3, el alumnado valoraba más que positivamente este aspecto, ya que la producción oral es lo que más flaqueaba en las primeras impresiones previas a comenzar el curso, por lo que eran el punto que querían practicar más.

Figura 4.

Para darle una conclusión a este apartado, el broche final de cada sesión era el que le da sentido a este proyecto: los ejercicios de recreación. Al tomar en cuenta una de las bases de esta iniciativa pedagógica, crear genealogía significa también ser partícipe en ella por lo que la tarea del alumnado era aplicar los conocimientos propios a su rama

de estudio para aplicarlo a la asignatura, por lo que surgían verdaderos experimentos multidisciplinares, que variaban de la recreación de una entrada de diario codificada al puro estilo Anne Lister –lo que incluía la invención de un lenguaje críptico propio en el caso más creativo–, la puesta en común de un manifiesto antirracista y anticolonial como el estudiado de Combahee River Collective o la escritura de poesía crítica y simbólica a lo Kitty Tsui o Hilda Doolittle. Estos ejercicios tomaban más peso académico al incorporarse la misma dinámica a los exámenes finales, que se trataban de un examen oral en el que el alumnado debía presentar un proyecto propio en relación con su máster y que tuviese como objetivo la realización de una iniciativa cultural.

Estudiar idiomas y crear la continuación de una historia colectiva y viva nunca tuvo tanta creatividad en la universidad.

3. Recopilación de impresiones

Para que este estudio posea una óptica más analítica y que muestre claramente el impacto y la importancia de la inclusión de la literatura sáfica como metodología activa en el aprendizaje de un idioma extranjero, se han realizado varias evaluaciones en el que el alumnado tiene la libertad de participar y de opinar. Estas evaluaciones han cobrado dos formas en el transcurso de estos últimos 4 años, ya que se realizó una oral al final de cada semestre para cerrar la última sesión, y otra de forma digital bajo la forma de un formulario de Google[2] y que se ha enviado a cada persona de manera individual mediante el correo institucional.

En cuanto a la primera toma de contacto con la evaluación del curso, es decir, la encuesta en clase y de forma presencial, el alumnado tenía claro tres cuestiones: primero, que el curso les había parecido una gran iniciativa y que no sabían que iban a disfrutar tanto; segundo, que quizás el nivel de español de los contenidos vistos durante el semestre no se adecuaban al nivel de español previamente presumidos por su parte; y tercero, ¿qué continuidad tendría esta asignatura? Bien, si tenemos en cuenta

[2] Cabe recalcar que estas evaluaciones mediante formulario de Google se encuentran todavía abiertas, por lo que esta investigación está en proceso en el momento de la redacción de este capítulo.

estas respuestas surgidas en un cuórum abierto entre alumnado y profesora, el formulario ha conjugado tanto preguntas tipo test sobre el nivel previo y posterior al curso en todas las competencias lingüísticas y comunicativas, como preguntas de desarrollo en la que el estudiantado tiene la libertad de expresar todo aquello que por timidez, vergüenza o incluso pereza no pudo expresar de viva voz en el propio aula. A continuación, pasaremos a comentar los primeros resultados obtenidos hasta el instante, en el que contaremos con la participación de siete personas.

3.1. El alumnado

La variable más importante del proyecto y la verdadera significación de este capítulo. Como ya se comentó previamente, el alumnado destinatario de esta iniciativa fueron estudiantes de máster, tanto de primero como de segundo año, y que provenían de todos los recorridos académicos ofertados en la universidad Sorbonne Nouvelle.

Figura 5.

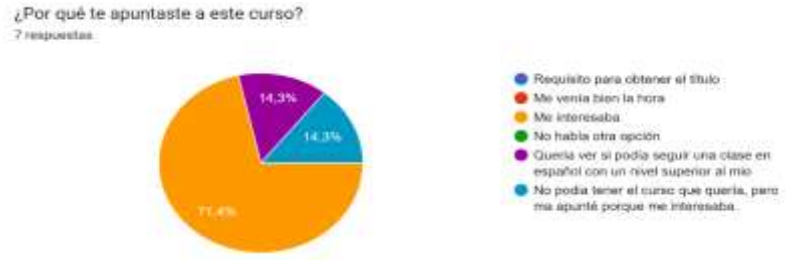


Figura 7.

Podemos observar que entre las respuestas obtenidas, destaca la presencia del máster en Literatura, Teatro y Geopolítica del Arte y de la Cultura, así como de alumnado de primer año de máster. En las listas de la universidad, la presencia de alumnado de Máster 1 como de alumnado en Estudios de Género fue una presencia que incrementaba cada uno de los tres años de supervivencia de la asignatura. Por otro lado, también se les cuestiona sobre los intereses en esta asignatura:

En esta figura, podemos resaltar el gran porcentaje de personas que poseían un interés genuino en el currículum de la asignatura, ya sea por intereses personales o por similitud con sus trabajos de fin de máster. Por otro lado, un dato que resulta curioso es la elección de esta asignatura como "reto" personal para constatar la presuposición de un nivel B2 por parte de ciertes alumnes.

Tras los datos básicos del estudiantado, se da paso a las preguntas sobre niveles y adquisición de competencias.

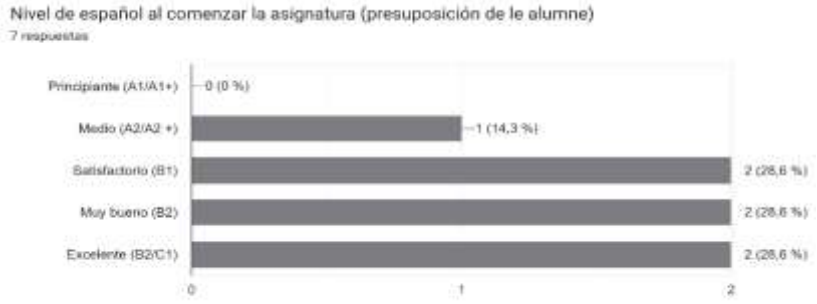


Figura 8.

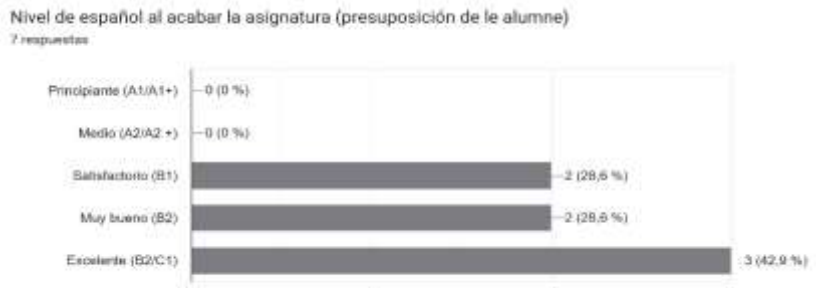


Figura 9.

En estas dos figuras observamos que la propia percepción de nivel del alumnado oscilan del A2/A2+ a B2/C1 al iniciar. Sin embargo, tras el curso, hay una mejora percibida generalizada: quienes estaban en niveles medios suben a B1 o B2. Los resultados que podemos sacar como conclusión de este apartado es que el curso tuvo un impacto positivo en la autopercepción del nivel lingüístico, lo que refleja una experiencia de aprendizaje efectiva incluso en contenidos complejos como la literatura sáfica.

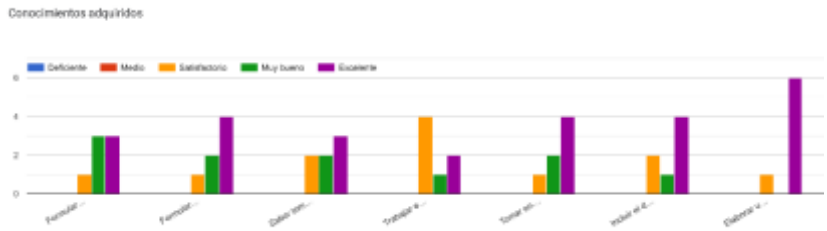


Figura 10.

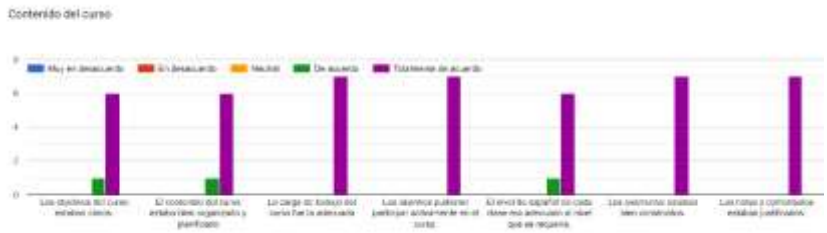


Figura 11.

Si proseguimos con la valoración de los conocimientos adquiridos y los contenidos del curso, el enfoque comunicativo y la dimensión colaborativa del curso han sido bien valorados. Se destacan especialmente las dinámicas orales y el análisis textual como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico, así como la satisfacción con el diseño curricular y la evaluación es unánime, lo cual refuerza la solidez pedagógica del curso y su coherencia metodológica.

3.2. Resultados e impacto

En este apartado, se ha querido resaltar los resultados de las preguntas de redacción dela encuesta, ya que representan las cuestiones más personales e impactantes sobre el curso.

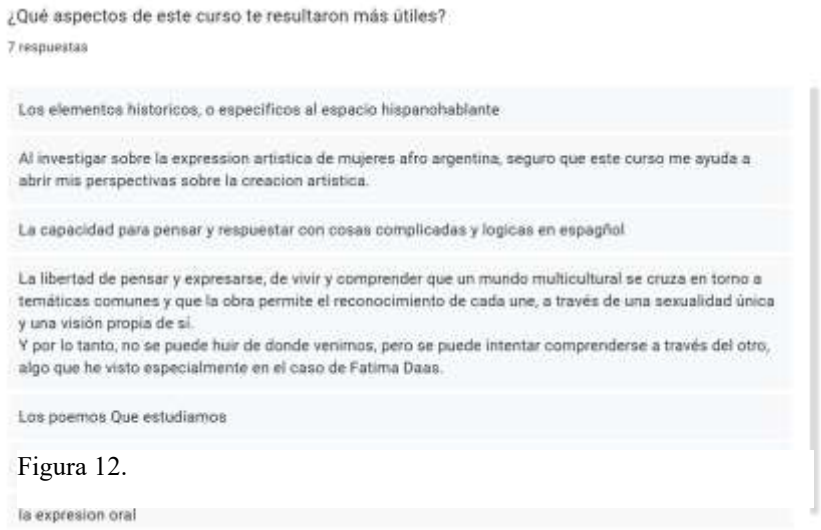


Figura 12.

Figura 14.

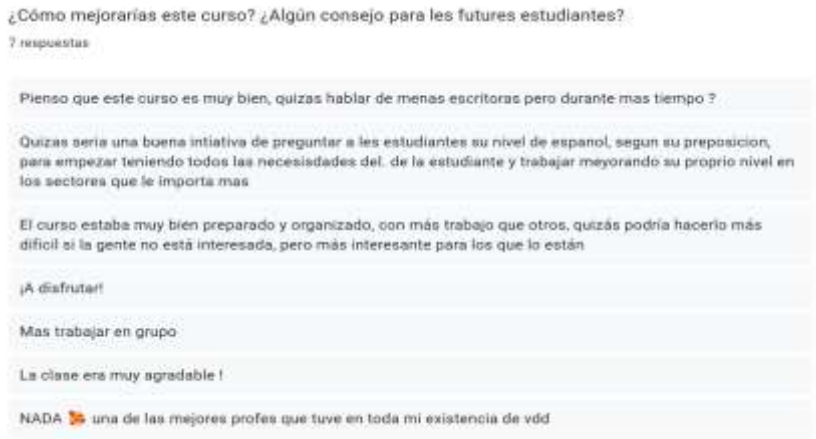


Figura 13.

El curso *Femmes saphiques : littérature et sa traduction en espagnol* ha sido altamente valorado por su enfoque inclusivo, afectivo, literario y pedagógico. Las competencias lingüísticas se desarrollaron a través de una metodología centrada en el debate,

la traducción y la producción crítica. Los comentarios reflejan una profunda conexión emocional e intelectual con los contenidos trabajados.

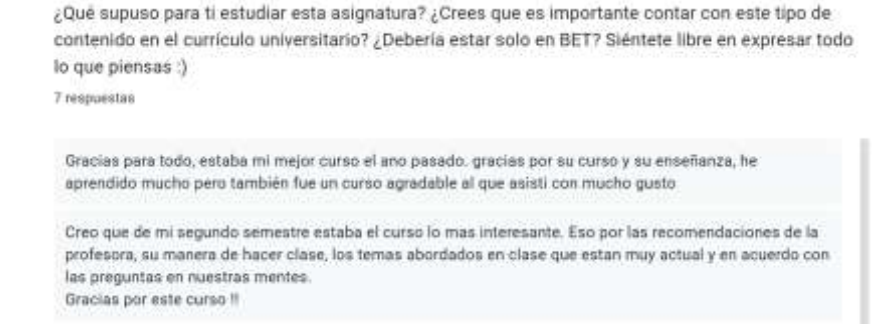


Figura 15.

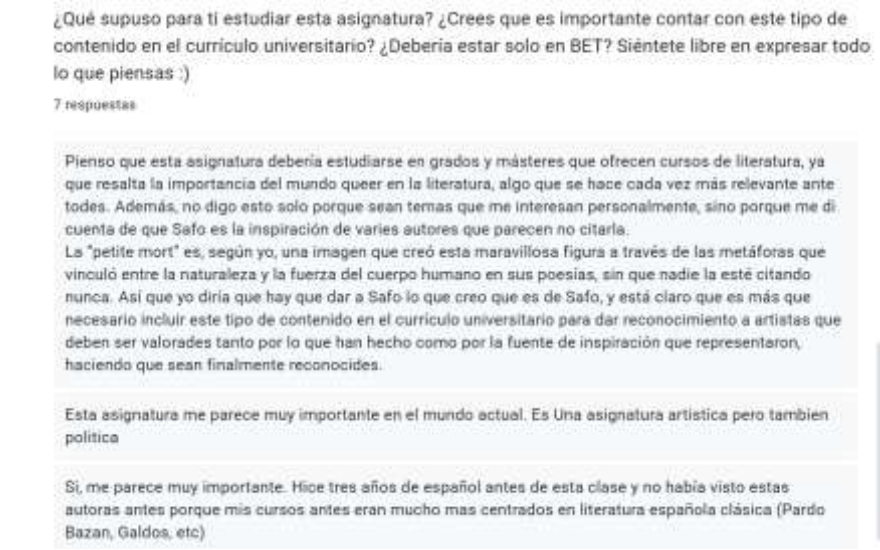


Figura 16.

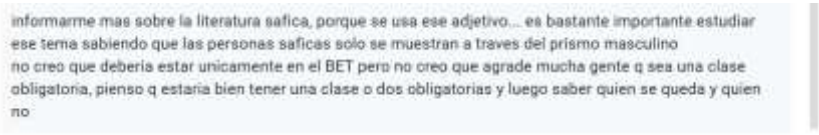


Figura 17.

Además, los datos de estas últimas figuras respaldan la necesidad de consolidar y extender este tipo de propuestas pedagógicas más allá del ámbito del LANSAD o de asignaturas

optativas, haciéndolas parte integral de una educación universitaria comprometida con la diversidad, la memoria y la justicia epistémica. Creo que los mensajes escritos valen más que mil palabras[3].

4. CONCLUSIONES

Es indiscutible, la enseñanza de aspectos atravesados por las vivencias queer, en especial sáficas, es de suma importancia y actualidad dentro de un currículum académico, ya sea en la universidad pública francesa o en cualquier otro centro educativo. Los resultados con los que se cuentan actualmente revelan que estos proyectos de inclusión de las vivencias sáficas en la universidad resultan en alumnes que se implican completamente en la creación cultural y en la excavación en archivos para crear una memoria colectiva al mismo tiempo que pulen las competencias lingüísticas en un idioma que llevan dos años estudiando.

4.1. PERSPECTIVAS FUTURAS

En correlación a las conclusiones previamente aportadas, cabe destacar la proyección futura de las dos iniciativas docentes, aunque no solo dentro de un contexto universitario, sino que llegue a más círculos y colectivos que se encuentran fuera del circuito clásico de la academia; es decir, se prevé incluir estos catálogos de enseñanza en centros públicos de creación artística adscritos a una entidad pública, como universidades o ayuntamientos, al igual que proseguir con ellos mediante iniciativas personales con apoyo asociativo y políticamente colectivizado. La enseñanza de idiomas extranjeros a través de una literatura forzada a estar fuera de la norma tradicionalmente canónica, con un aparato y metodología crítica y, sobre todo, la creación de un espacio seguro para el ejercicio de recreación es una obligación no solo como docente, sino como persona. Los resultados que se están recogiendo actualmente y que se

[3] En la figura 16, me he permitido no incluir uno de los siete comentarios que he recibido, ya que une alumne comenta una situación de carácter personal y por respeto a su vida e intimidad, he decidido que no aparezca públicamente.

mostraron en el punto 3 son la prueba de que algo está cambiando en la academia y, más importante, que el alumnado demanda estos cambios al ver falta de inclusión de sus realidades cotidianas.

Por otro lado, no se puede dejar de lado el margen de mejora que como docente encuentro personalmente en el trabajo que se ha realizado, así como según las propias opiniones ofrecidas por el alumnado participante en las encuestas. Soy consciente de que un proyecto tan grande necesita de una gran cantidad de tiempo, sobre todo cuando el alumnado no está familiarizado con la gran mayoría de autoras, pero eso no quiere decir que la antología que se les ofreció fuese un proyecto ya cerrado y consumado, puesto que en el momento que falte alguna representación, significa que todavía hay mucho trabajo que hacer y que luchar por mantener en vida.

Estas iniciativas merecen la pena por todas aquellas personas, a un lado y al otro de la tarima, que merecen leerse, hablarse y verse en otras palabras, otros cuerpos, pero mismos sentimientos, inquietudes y vivencias. Sin elles, no vale la pena. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.

BERNÁ, David, CASCONE, Michele, y PLATERO, Lucas (2012). "¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español". *The Scientifc journal of Humanistic Studies*, 6(4), pp. 1-11.

BRITZMAN, Deborah P. (2005). "Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight". *Educational Theory*, 45(2), pp. 151-165.

BUJÁN OTERO, Patricia y NOGUEIRA PEREIRA, María Xesús (2011). "La (re)escritura de los márgenes: traducción y género en la literatura gallega". *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (3), pp. 131-160.

BUREAU DES ENSEIGNEMENTS TRANSVERSAUX & UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3 (2022). "Bienvenue en LANSAD !" *Bureau Des Enseignements Transversaux*. [Fecha de consulta: 23/03/2025].

CAZORLA CASTELLÓN, Antonio (2024). "Hacia la erradicación de la violencia LGTBIfóbica: una propuesta didáctica para 4.º de ESO a partir de los artículos de opinión de Elvira Lindo". *Ambigua: Revista De Investigaciones Sobre Género Y Estudios Culturales*, (11), pp.249–266.

CONSEJO DE EUROPA PARA LA PUBLICACIÓN EN INGLÉS Y FRANCÉS (2022). "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación" *Instituto Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Fecha de consulta: 24/03/2025].

CRENSHAW, Kimberle (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), pp. 139-167.

DUSSEL, Inés (2009). "Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía". *Revista Educación Y Pedagogía*, 15(37), pp- 13–31.

FOUCAULT, Michel (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

GALINDO-MERINO, M.ª Mar (2023). "Una perspectiva de género sobre la enseñanza de ELE en Europa". En Tatoj, Cecylia; Fernández Jódar, Raúl; Balches Arenas, Rafael Sergio (eds.), *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 111-126). Katowice: Nowa Edukacja.

GAMERO HIDALGO, María (2023). "Antología BZEL310 Femmes saphiques : littérature et sa traduction en español". [Fecha de consulta: 23/03/2025].

GAMERO HIDALGO, María (2025). "Valoración del curso BZEL310 Femmes saphiques". *Formularios de Google*. Recuperado de https://docs.google.com/forms/d/14iioMi53hlnKPz6bVi0OtavKL37j8FOnpJMmh1nUshQ/edit [Fecha de consulta: 10/04/2025].

GARCÍA-GONZÁLEZ, Valentina (2021). "Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas". *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), pp. 241-254.

GIROUX, Henry (2016). "Why Teachers Matter in Dark Times". *Truthout*. Recuperado de https://truthout.org/articles/why-teachers-matter-in-dark-times/ [Fecha de consulta: 25/03/2025].

GUERRA-CRISTÓBAL, Lorena y ERNESTO GONZÁLEZ, Ricardo Carlos (2024). "Pedagogía del recuerdo: Intersecciones entre memoria y violencia desde las artes vivas". *(Pensamiento), (Palabra)... Y Obra*, (32), pp. 3-14.

HOOKS, bell (1994). *Teaching to transgress*. Nueva York: Routledge.JEFATURA DE ESTADO (2022). *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación* (167). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589 [Fecha de consulta: 01/04/2025].

JEFATURA DE ESTADO (2023). *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los*

derechos de las personas LGTBI (51). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-5366&p=20230301&tn=1 [Fecha de consulta: 01/04/2025].

MINISTERE CHARGE DE L'ÉGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ET DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS (2023). *Plan national pour l'égalité, contre la haine et les discriminations anti LGBT+ (2023-2026)*. Recuperado de https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/plan-national-pour-legalite-contre-la-haine-et-les-discriminations-anti-lgbt-2023-2026 [Fecha de consulta: 01/04/2025].

NEVADO FUENTES, Charo (2015). "El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (4), pp. 151–167.

PÉREZ RICONDO, Iván (2022). *El Uso de la literatura LGTB en el Aula de Inglés: Una Propuesta Didáctica Basada en una Mirada Queer* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/35594/2022_PerezRicondoI.pdf?sequence=1 [Fecha de consulta: 20/03/2025].

REPUBLIQUE FRANÇAISE (2005). *Code de l'éducation: Chapitre II : Dispositions propres aux personnels enseignants. (Articles l912-1 à l912-4)*. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569 [Fecha de consulta: 01/04/2025].

RICH, Adrienne (1980). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". *Journal of Women's History*, 15(3), pp.11-48 (2003).

SÁNCHEZ GARCÍA, Uxía (2023). Enseñar a transgredir*: la pedagogía* queer *en el aula de Lengua Castellana y Literatura*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidá d'Uviéu, Oviedo. Recuperado de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/69174/TFM_UxiaSanchezGarcia.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Fecha de consulta: 24/03/2025].

SOCIAL SCIENCE, PHILOSOPHY AND RELIGION DEPARTMENT (18 de diciembre de 2021). "Remembering bell hooks". *LAPL blog*. Recuperado de https://lapl.org/collections-resources/blogs/lapl/remembering-bell-hooks [Fecha de consulta: 29/05/2025].

TRUJILLO BARBADILLO, Gracia (2015). "Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer". *Educação e Pesquisa*, 41, pp. 1527-1540.

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA DINASTÍA TANG DE CHINA EN LA EDUCACIÓN MODERNA

THE INFLUENCE OF FEMALE EDUCATION IN THE TANG DYNASTY OF CHINA ON MODERN EDUCATION

Wanruo LUO
Universidad de Salamanca

Resumen
Este trabajo toma como objeto de estudio la educación femenina durante la dinastía Tang (618-907 d.C.), analizando tres tipos de modelos: la educación palaciega, la educación en academias privadas y la educación familiar. Se explora la práctica de las mujeres en la dinastía Tang que rompieron las limitaciones de género dentro del marco de la ética confuciana. La investigación tiene como objetivo revelar las características de apertura limitada en la educación femenina de la dinastía Tang y sus implicaciones para los conceptos de igualdad educativa y la construcción de un currículo diversificado en la actualidad.
Palabras clave: Dinastía Tang, educación femenina, igualdad, inclusión, diversidad.

Abstract
This work focuses on the study of women's education during the Tang dynasty (618-907 AD), analyzing three types of models: court education, education in private academies, and family education. It explores the practices of women in the Tang dynasty who broke gender limitations within the framework of Confucian ethics. The research aims to reveal the characteristics of limited openness in women's education during the Tang dynasty and its implications for concepts of educational equality and the construction of a diversified curriculum today.
Keywords: Tang dynasty, women's education, equality, inclusion, diversity.

1. INTRODUCCIÓN

La dinastía Tang fue el período de mayor esplendor de la sociedad feudal china, y su ambiente social abierto e inclusivo proporcionó un terreno único para la educación de las mujeres. Desde la dinastía Wei y Jin hasta los períodos de las dinastías del Norte y del Sur, la fusión de diversas culturas debilitó la autoridad absoluta de las enseñanzas confucianas; la propagación de pensamientos budistas y taoístas, así como el choque entre las culturas de los Hu y los Han, hicieron que la sociedad de la dinastía Tang impusiera restricciones relativamente más laxas a las mujeres. Las mujeres nobles podían participar en actividades sociales. Incluso las mujeres de clase baja podían dedicarse al comercio o participar en la creación literaria, formando así un ambiente social de no estar restringido por las normas.

La educación en la dinastía Tang, basada en la tradición confuciana, mostró un carácter estratificado: "Las normas de moralidad, etiqueta y ley son contenidos que las mujeres deben dominar" (Guo, 2014: 143). Por lo tanto, la educación oficial se centraba en los *Registros de Ritos* y el *Clásico de la Piedad Filial*, enfatizando las normas de virtud femenina como los Tres obediencias y Cuatro virtudes[1], pero la corte otorgó a las mujeres oportunidades de educación sistemática en historia, matemática, etc., a través del sistema de funcionarias. En cuanto a la difusión de la educación privada, los templos y los monasterios establecieron escuelas que ofrecían formación en lectura y escritura a mujeres seculares. En el ámbito de la educación familiar, las mujeres de las familias aristocráticas transmitían el aprendizaje familiar a través de la enseñanza materna; por ejemplo, el *Diálogo de las Mujeres* combinaba la ética confuciana con técnicas de tejido, formando un modelo educativo dual de virtud femenina y trabajo. Al mismo tiempo, la educación de las

[1] Tres obediencias se refieren a que las mujeres deberían obedecer al padre en el hogar, al esposo después del matrimonio y al hijo después de la muerte del esposo. Las cuatro virtudes son la virtud, el habla, la apariencia y el mérito de las mujeres.

mujeres en la dinastía Tang siempre estuvo en medio de la contradicción entre las enseñanzas tradicionales y las necesidades de la época.

Los avances en la industria de la seda y en la técnica del papel objetivamente promovieron el desarrollo de la educación laboral para las mujeres. Este trabajo, a través de la investigación de los tres modelos de educación: la educación en la corte, la educación en escuelas privadas y la educación familiar, revela cómo las mujeres de la dinastía Tang abrieron caminos para la adquisición de conocimiento dentro de las restricciones de las enseñanzas, y explora su significado para la igualdad en la educación moderna y la reforma del sistema curricular.

2. El sistema y la práctica de la educación de las mujeres en la corte durante la dinastía Tang

2.1. El canal de ascenso en la construcción del sistema de funcionarias

La corte de la dinastía Tang estableció un sistema educativo sistematizado para mujeres a través del sistema de funcionarias, logrando una ruptura parcial de las restricciones de género dentro del marco de la ética confuciana. La Oficina de Palacios, como organismo de gestión central, dividió la educación en un sistema de formación de tres niveles: lectoescritura básica como el *Texto de los mil caracteres* y el *Clásico de la piedad filial*, habilidades profesionales como la música y la danza, así como la confección y gestión administrativa avanzada redacción de documentos. Según estadísticas de Tang Hui Yao[2], durante el reinado de Dezong, entre los años 785 y 805, cada año 3,000 doncellas de

[2] Tang Hui Yao es una historia oficial de las instituciones y regulaciones de la dinastía Tang, compilada originalmente por Su Mian, Cui Xuan y otros, y posteriormente ampliada por Wang Pu durante la dinastía Song del Norte. La obra consta de 100 volúmenes divididos en 514 categorías, registrando sistemáticamente los sistemas políticos, económicos, legales y culturales de la dinastía Tang, así como su evolución. Cubre diversos campos como burocracia, ritos y música, sistemas de selección de funcionarios, economía y más. Como el compendio institucional más antiguo conservado en China, preserva una gran cantidad de registros históricos originales de la dinastía Tang.

palacio recibieron entrenamiento sistemático, y aquellas que lograron pasar las tres evaluaciones de poesía, clásicos e historia, y matemáticas podían ser promovidas a funcionarias de los grados nueve a cinco[3] según lo estipulado en *Los seis códigos administrativos*. Este modelo educativo escalonado creó una vía de ascenso en la que se intercambiaban talentos por rango, como es el caso de Shangguan Wan'er, quien ascendió de la Oficina de Palacios a la posición de Zhaorong de segundo grado debido a su habilidad para improvisar poemas sin correcciones. "Además de ella, algunas funcionarias también fueron promovidas debido a su destacado desempeño durante su tiempo en la corte" (Liu, 2020: 62).

La educación de las funcionarias exhibe una característica compuesta de virtud y talento por igual: mientras se adhería a la enseñanza de la virtud femenina según el *Diálogo de las Mujeres*, se establecieron cursos de clásicos e historia para cultivar la competencia política. Las funcionarias de la Oficina de la Emperatriz debían tener un conocimiento profundo de los *Rituales de Zhou* y los *Rituales*, participando en el diseño de los procesos rituales de la familia imperial; la Oficina de Ceremonias enseñaba los Cuatro Clásico[4] y la creación de poesía.

El *Chuxueji*, compilado durante el reinado de Xuanzong, documenta claramente la participación de las funcionarias en la revisión de textos. Este sistema educativo profesionalizado dio lugar a un grupo de conocimiento especial; entre las 317 obras femeninas recopiladas en *Quan Tang Wen*, las creaciones de las funcionarias representan el 63%, donde la obra *Niu Ying Zhen Chuan* de Song Ruozhao utiliza técnicas históricas para comentar sobre los asuntos del gobierno, mostrando una visión académica que trasciende la identidad de género. Este diseño institucional no

[3] La promoción de las funcionarias femeninas de la dinastía Tang del noveno al quinto rango implica una expansión de su poder y un aumento de su estatus social. Las funcionarias de quinto rango podían encargarse de asuntos centrales de la corte, sirviendo directamente al emperador o a las emperatrices, y podían adquirir influencia política, mientras que las de noveno rango solo ejecutaban órdenes específicas.

[4] En la dinastía Tang, los Cuatro Clásico solían referirse a las cuatro obras confucianas: *Analectas de Confucio*, *Mencio*, *Clásico de la Piedad Filial* y *Diccionario clásico*, que eran textos obligatorios en la educación oficial.

solo mantuvo el orden de género de los hombres en el ámbito público y las mujeres en el ámbito privado, sino que también otorgó a las mujeres un limitado derecho a participar en asuntos públicos a través de la certificación de habilidades profesionales, formando una estructura de tensión entre disciplina ética y liberación del talento.

2.2. La práctica del discurso de género en la creación de poesía

"La dinastía Tang fue un período de gran prosperidad y desarrollo de la poesía, así como de su amplia difusión. La sociedad valoraba a las mujeres talentosas o virtuosas, lo que impulsó un mayor desarrollo de la educación femenina" (Ma, 2023: 39). Por lo tanto, las mujeres de la corte han abierto un espacio de expresión único dentro de la tradición poética confuciana, logrando un avance sustancial en el ámbito literario. Los datos muestran que la *Poema Completo de la Dinastía Tang* incluye 829 poemas escritos por mujeres, de los cuales el 37% provienen de mujeres de la corte incluidas funcionarias, consortes y doncellas, superando con creces los porcentajes de la dinastía Song (12%) y de la dinastía Ming (19%).

Este fervor creativo se debió al respaldo institucional: la Academia Literaria estableció el puesto de Doctor en Poesía para brindar orientación especializada, y Wu Zetian promovió el Concurso Poético en el Pabellón Colorido, donde los ganadores podían recibir recompensas de seda y brocado, además de ser registrados en el registro de la corte. En su poema *Regalo a la Vecina*, Yu Xuanji rompe con el paradigma tradicional de quejas de las mujeres en el hogar, elevando la experiencia emocional a una reflexión sobre la vida.

La creación poética se convierte en una estrategia cultural para superar las limitaciones de género: Shangguan Wan'er, al dirigir la Academia de Escritura, lidera actividades literarias como El Poema de la Nieve en Longmen y Banquete en Qujiang, inyectando la estética femenina en el estilo poético de la corte. Es aún más notable la formación de una comunidad literaria interclasista, ya que Xue Tao, de origen en la prostitución, obtiene el título de Escritora de Mujeres gracias a obras como *Visita al Templo de Wushan*, y su creación del Papel de Xue Tao se

convierte en un medio para que los literatos intercambien versos, demostrando que los logros de la educación de la corte pueden transformarse en capital cultural para participar en el ámbito público. Esta participación literaria de más del 30% marca la construcción de un sistema discursivo independiente por parte de las mujeres en la dinastía Tang, en medio de las restricciones de la etiqueta y la ley.

3. La práctica diversa de la educación femenina en escuelas privadas durante la dinastía Tang

3.1. Modelo de educación en escuelas privadas bajo el marco de la ética confuciana

La educación en las escuelas privadas de la dinastía Tang abrió un canal de conocimiento especial dentro de las normas de etiqueta que establecían diferencias entre hombres y mujeres, formando un patrón diverso en el que coexistían escuelas familiares que extendían la enseñanza, enseñanza en templos y escuelas itinerantes. Las mujeres de las familias aristocráticas a menudo recibían educación sistemática a través de las escuelas privadas familiares. La formación literaria de Cui Yingying, quien se menciona en *El cuento de Yingying* de Yuan Zhen, es el resultado de que la familia contratara a un erudito con títulos de Jinshi para que enseñara los *Clásicos de Mao* y *Chuci*. El documento Dunhuang, muestra que las escuelas adjuntas a los templos estaban abiertas a mujeres seculares, cobrando mensualmente tres dou de mijo[5] por enseñar el *Clásico de la Piedad Filial* y el *Texto de las Mil Palabras*. Esta educación popular permitió a las mujeres, como Li Ye, profundizar en la poesía y la música, y su reflexión filosófica sobre las relaciones cercanas y lejanas de las parejas, como se menciona en su *Ocho Llegadas*, confirma la influencia de la educación en escuelas privadas en la profundidad del pensamiento femenino.

El diseño del currículo de las escuelas privadas refleja la dualidad de disciplina ética y desarrollo de talentos: por un lado,

[5] Tres dou de mijo en la dinastía Tang se refería a aproximadamente 18-21 litros de hoy, medida comúnmente utilizada como estándar para la distribución de ayuda alimentaria.

continuaba con la formación en etiqueta del *Diálogo de las Mujeres*, reforzando la conciencia de la virtud femenina a través de la copia del *Clásico de la Filialidad para Mujeres*; por otro lado, incorporaba una educación literaria que se asemejaba a la de los hombres. Es aún más notable el surgimiento de las escuelas itinerantes; la Escuela de las Poéticas en el mercado occidental de Chang'an fue fundada por una ex-cortesana y adoptó un modelo de medio día de recitación de sutras, medio día de aprendizaje de habilidades, adaptando la danza y la música de la corte en canciones de tejido, formando un sistema educativo que fusionaba literatura y trabajo. Este modelo educativo no solo mantenía el orden de género confuciano, sino que también otorgaba a las mujeres un poder de discurso cultural a través de la transmisión del conocimiento, constituyendo una característica típica de apertura limitada.

3.2. La práctica de la ruptura de género en la creación poética

La educación en las escuelas privadas se convirtió en el campo central para que las mujeres de la dinastía Tang rompieran las limitaciones de género, dando lugar a una participación literaria que trascendió su tiempo. De las 829 obras poéticas escritas por mujeres recopiladas en el *Poema Completo de la Dinastía Tang*, el 63% proviene de un trasfondo de educación en escuelas privadas, superando con creces la educación oficial (22%) y la educación familiar (15%), y la cantidad de creaciones de estas mujeres fue un 47% mayor que la de aquellas que no recibieron educación en escuelas privadas. En *La noche de la luna llena*, de Cui Yingying, utiliza una técnica sutil para romper el paradigma de susurros en el interior del hogar, elevando las emociones personales a imágenes artísticas; en *Paseo por la Torre del Sur del Santuario de Chongzhen*, Yu Xuanji exhibe técnicas métricas que provienen del entrenamiento especializado en contraste de sonidos y rimas del sistema de escuelas privadas, y su lamento apunta directamente a cómo la identidad de género reprime el talento.

> A pesar de que la corriente principal de la sociedad se oponía a que las mujeres escribieran poesía, en el contexto de la dinastía

> Tang, donde se valoraba la cultura y la poesía, las mujeres tuvieron, de una forma u otra, acceso a la escritura poética, lo que contribuyó a la prosperidad de la cultura poética de la época. La inclusión de obras poéticas femeninas en la antología *Poema Completo de la Dinastía Tang* es un buen ejemplo de ello (Zhang, 2016: 29).

Las escuelas privadas también impulsaron la formación de una comunidad literaria femenina: el Club Poético de Huanhua, fundado por Xue Tao, reunió a mujeres de diferentes grupos sociales, como damas de la nobleza, cortesanas y mujeres de familia aristocrática, construyendo una red de intercambio interclase a través de actividades de temas compartidos en papel de colores. Sus interacciones poéticas con Yuan Zhen en *Vista de la Primavera en el Río Jinjiang* y sus intercambios de versos con Liu Yuxi en palabras de bambú se basaron en la formación literaria sentada en las escuelas privadas. La pintura mural en la cueva 12 de las Grutas de Mogao en Dunhuang[6] muestra que las aulas para mujeres permitían que escucharan a los maestros masculinos explicar los clásicos tras una cortina, lo que facilitó un intercambio limitado de conocimiento, permitiendo a las mujeres acceder al discurso académico dominante. Los temas poéticos de las mujeres educadas en escuelas privadas abarcan un 58% más que los de aquellas educadas en el hogar, incluyendo fronteras, historia y pastoral, confirmando su logro de una expresión sustancial dentro del marco de la enseñanza poética confuciana.

4. Las características de apertura limitada en la educación familiar de las mujeres durante la dinastía Tang

4.1. Sistema de educación familiar bajo el marco de la ética confuciana

[6] Las pinturas murales de Dunhuang de la dinastía Tang muestran raramente escenas de mujeres en escuelas privadas, lo que confirma la posibilidad de que las mujeres de la dinastía Tang recibieran educación y proporciona valiosas evidencias visuales para el estudio de la educación femenina en la antigüedad.

"La educación que recibían las mujeres de todas las clases sociales durante la dinastía Tang seguía estando centrada principalmente en la educación familiar" (Zheng, 2009: 16), se centraba en el aprendizaje transmitido por las madres, formando un sistema de doble vía llamado estudio familiar y enseñanzas del patio, que construyó un canal de conocimiento que superaba las limitaciones de género dentro del marco de la ética confuciana. Las familias de la nobleza generalmente seguían las normas de conducta femenina del *Diálogo de las Mujeres*, y reforzaban la conciencia ética a través de textos como el *Clásico de la Piedad Filial* y las *Lecciones para mujeres*. Por ejemplo, el *Diálogo de las Mujeres*, compilado por Song Ruoxin, explicaba sistemáticamente el estándar de las cuatro virtudes, concretando el filialismo hacia padres, tíos y suegros y las normas de conducta femenina de ser cortés y obediente en pautas de comportamiento operativas.

> El *Diálogo de las Mujeres* se centra en explicar cómo hacerlo, omitiendo una gran cantidad de discusiones teóricas y doctrinales, lo que lo hace más accesible y comprensible para las personas. Su efecto directo es facilitar que las mujeres con un nivel cultural más bajo puedan imitar y aprender (Zhao, 2005: 7).

El documento de Dunhuang, titulado *Instrucciones de la señora Cui a su hija*, muestra que las madres de familias prominentes supervisaban a sus hijas diariamente, recitando tres capítulos por la mañana y revisando su significado por la tarde, internalizando la ética a través de la transcripción del *Clásico de la Filialidad para Mujeres* como una forma de conciencia moral. Mientras la educación familiar respetaba los límites éticos, también desarrollaba caminos de transmisión del conocimiento que superaban las barreras de género. La madre de Yuan Zhen, la señora Zheng, incorporó las frases del *Analectas de Confucio* en un juego de pareados, logrando que sus hijos dominaran veinte capítulos en diez días; la madre de Bai Juyi, la señora Chen, enseñaba métricas y rimas a través de la creación de poemas en pantallas, transformando el estudio clásico en una práctica artística cotidiana. Más notable aún es que las jóvenes de la nobleza recibieron una educación literaria similar a la de los

hombres; de las 207 poetisas incluidas en el *Poema Completo de la Dinastía Tang*, el 73% había recibido educación familiar sistemática. Por ejemplo, Xue Tao compuso poesía a los siete años gracias a la intensa formación de su padre. Li Ye, durante su infancia, combinó los textos taoístas con la creación de poesía mientras aprendía a tocar el instrumento musical, desarrollando un estilo único que integraba el taoísmo en la poesía. Este modelo educativo otorgaba a las mujeres un poder de discurso cultural a través de la transmisión del conocimiento, constituyendo una característica típica de apertura limitada.

4.2. Ruptura de contenidos y prácticas educativas en dimensiones duales

La educación familiar de las mujeres en la dinastía Tang muestra una estructura dual de disciplina ética y desarrollo de habilidades, creando un espacio práctico que trasciende el género dentro del marco confuciano.

En el ámbito del sistema de educación en virtudes femeninas, tomando como guía el *Diálogo de las mujeres*, se refuerzan las normas de comportamiento a través de rituales cotidianos como revisión matutina y vespertina y servir la comida y preguntar por la salud. El registro de la princesa Taiping que dice cada día atendía personalmente a Wu Zetian con medicinas, y su comportamiento era acorde a las leyes y rituales corrobora la efectividad del entrenamiento en ceremonias; el contrato matrimonial de Dunhuang establece que la novia debe dominar habilidades como la elaboración de vino y salsas, y la madre transmite estas técnicas de supervivencia a través de la transmisión oral y práctica.

Sobre la educación literaria y artística, las mujeres de familias aristocráticas rompen las ataduras de la falta de talento en las mujeres es una virtud, alcanzando más del 30% de participación en la creación poética. En *Regalo a la vecina* de Yu Xuanji, la línea fácil de encontrar un tesoro inestimable, difícil de conseguir un amante sincero eleva la queja de las mujeres a la filosofía de la vida, y su técnica de creación proviene de un entrenamiento especializado en rima y métrica transmitido en su familia; las enseñanzas de la familia Lu exigen que se estudien las normas junto con las labores femeninas, confirmando la teoría de los

clásicos con los procesos de tejido, formando un paradigma de teoría clásica y práctica.

La dualidad de la educación da lugar a fenómenos culturales especiales, el texto transformado de Dunhuang *Origen de la mujer fea* retrata cómo las mujeres obtienen respeto por ser expertas en los clásicos y en bordado, y los elogios como la que destaca entre las flores y supera a los eruditos se vuelven comunes en las inscripciones funerarias, reflejando el impacto de los estándares de talento en el sistema de evaluación de la virtud femenina tradicional. Esta ruptura cultural en el intersticio de la educación ritual marca cómo las mujeres de la dinastía Tang lograron una construcción limitada de su subjetividad a través de la educación familiar.

5. Conclusión

La educación femenina en la dinastía Tang, en la tensión entre la ética y la innovación, abrió un camino especial de bailar con grilletes. Su característica de apertura limitada revela una profunda paradoja: la ética confuciana disciplina a las mujeres a través de los *Diálogos de las Mujeres*, pero al mismo tiempo les otorga autoridad del conocimiento a través del sistema de funcionarias; la educación en las escuelas privadas y educación familiar difunde los dogmas de la virtud femenina y, sin embargo, cultiva fuerzas literarias que rompen con las etiquetas de género. Esta contradicción es precisamente una prueba de que la educación actúa como un motor de cambio social: puede consolidar el orden existente y, al mismo tiempo, gestar posibilidades de trascendencia en las grietas de ese orden. Para los educadores modernos, la experiencia de la dinastía Tang nos recuerda que la verdadera igualdad educativa no radica en romper todos los marcos por completo, sino en buscar puntos de apoyo que activen la subjetividad humana dentro de las limitaciones de la realidad.

Referencias bibliográficas

Chen, Dongyuan (1998). *Diálogo de las Mujeres*. Shanghái: Editorial Comercial.

CHEN, Hongmou (2010). *Clásico de la Filialidad para Mujeres*. Pekín: Librería China.
CHEN, Wenhua (2000). *Ocho Llegadas*. Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.
CHEN, Zhongfu (1992). *Los seis códigos administrativos*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
CHENG, Junying (2012). *Clásicos de Mao*. Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.
DONG, Gao (1983). *Quan Tang Wen*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
FANG, Yong (2017). *Mencio.* Shanghái: Editorial Zhonghua.
GUAN, Xihua (2014). *Diccionario clásico.* Shanghái: Editorial Zhonghua.
GUO, Li (2014). "Sobre la educación femenina y la creación poética de las mujeres en la dinastía Tang". *Revista de la Universidad del Noroeste (versión de Filosofía y Ciencias Sociales)*, 44(5), pp. 143-150.
HU, Pingsheng (2009). *Clásico de la Piedad Filial*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
HUANG, Zheng (1997). *Instrucciones de la señora Cui a su hija*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
LI, Yi'an (2011). *Texto de los mil caracteres*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
LIU, Nannan (2020). *Desde las inscripciones funerarias, se observa el sistema de funcionarias en la dinastía Tang* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Normal de Hebei, Hebei. Recuperado de https://doi.org/10.27110/d.cnki.ghsfu.2020.000343 [Fecha de consulta: 12/04/2025].
LU, Xun (2006). *Niu Ying Zhen Chuan*. Pekín: Editorial de Literatura Popular.
MA, Jiarui (2023). *Estudio sobre la participación política de las mujeres en la corte de la dinastía Tang* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Shandong, Shandong. Recuperado de https://doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2023.004176 [Fecha de consulta: 10/04/2025].
PENG, Dingqiu (1999). *Poema Completo de la Dinastía Tang*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
PENG, Lin (2012). *Rituales*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
PENG, Zhixian (2011a). *Paseo por la Torre del Sur del Santuario de Chongzhen*. Anhui: Editorial Montaña Amarilla.
PENG, Zhixian (2011b). *Regalo a la Vecina*. Anhui: Editorial Montaña Amarilla.
SI, Yizu (2004). *Chuxueji*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
TANG, Bingzheng (2012). *Chuci*. Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.
WANG, Pijiang (2020a). *El cuento de Yingying.* Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.

WANG, Piijiang (2020b). *La noche de la luna llena*. Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.
WANG, Wenjin (2016). *Registros de Ritos*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
XIANG, Chu (2006). *Origen de la mujer fea*. Shanghái: Editorial Zhonghua.
YANG, Bojun (2009). *Analectas de Confucio.* Shanghái: Editorial Zhonghua.
YANG, Tianyu (2004). *Rituales de Zhou*. Shanghái: Editorial de Libros Antiguos de Shanghái.
ZHANG, Fuqing (1996). *Lecciones para mujeres*. Pekín: Editorial de la Universidad Nacional de Minorías de China.
ZHANG, Pengzhou (2012a). *Visita al Templo de Wushan*. Pekín: Editorial de Literatura Popular.
ZHANG, Penzhou (2012b). *Vista de la Primavera en el Río Jinjiang*. Pekín: Editorial de Literatura Popular.
ZHANG, Xue (2016). *Investigación sobre la educación de las mujeres en la clase de funcionarios durante la dinastía Tang* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Normal de Nankín, Nankín. Recuperado de https://doi.org/10.7666/d.Y3167411 [Fecha de consulta: 13/04/2025].
ZHAO, Hong (2005). *Investigación sobre las mujeres educadoras de la dinastía Tang* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad del Noroeste, Shanxi. Recuperado de https://doi.org/10.7666/d.w018392 [Fecha de consulta: 14/04/2025].
ZHENG, Qiang (2009). *Estudio de la cultura de educación femenina en la dinastía Tang* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Normal de Shandong, Shandong. Recuperado de https://doi.org/10.7666/d.Y1470882 [Fecha de consulta: 09/04/2025]

CONTRA LAS CUERDAS, DE SUSANA HERNÁNDEZ: INTERSECCIONES ENTRE REMINISCENCIA Y DIDÁCTICA FEMINISTA

SUSANA HERNÁNDEZ *CONTRA LAS CUERDAS*: INTERSECTION BETWEEN REMINISCENCE AND DIDACTIC FEMINIST

Koffi Syntor KONAN
Universidad Alassane Ouattara

Resumen
Didáctica y literatura vienen entreteniendo la vida social hasta transportarse en las aulas al influenciarse alternativamente. La didáctica utiliza obras literarias para su misión y viceversa. Frente a las nuevas realidades, se adaptan a la evolución del tiempo, de las mentalidades. El objetivo de esta comunicación es poner de relieve las temáticas pregonadas por la didáctica en las aulas. Nuestro propósito es sacar a flote, la didáctica del feminismo en *Contra las cuerdas* al mismo tiempo que nos educa desde una perspectiva reminiscente o sea una didáctica de la sociedad tradicional.
Palabras clave: Literatura, didáctica, reminiscencia, feminismo, alegoría

Abstract
Didactics and literature have been entertaining social life to the point of being transported into the classroom by alternately influencing each other. Didactics uses literary works for its mission and vice versa. However, face to the new realities; they adapt their self to the evolution of time and mentalities. The object of this communication is to highlight the new themes proclaimed by didactics in the classroom. Our purpose is to bring out, the didactics of feminism promoted in *Contra las cuerdas* while

educating us from a perspective reminiscent or a didactics of traditional society.
Keywords: Literature, didactic, reminiscence, feminism, allegory.

1. INTRODUCCIÓN

"Rebeca se notaba sobrada de experiencia en mujeres" (Hernández, 2016: 92). Esta confesión de la narradora respectivamente a la protagonista, la subinspectora Rebeca Santana nos pone la mosca detrás de la oreja en lo que atañe a la trama de *Contra las cuerdas* publicada por primera vez en 2012[1]. Nacida en 1974, durante el ocaso del régimen franquista, Susana Hernández ha sido amamantada con la leche de la transición, de la Movida, así como a las reformas subyacentes a la era democrática como las leyes a favor de las minorías oprimidas durante el régimen anterior[2]. De lo cual, se transpone en sus escritos como escritora, marcas culturales no solo de su época sino principalmente de su nación. En efecto, todo intelectual que ambiciona participar en la vida sociopolítica tiene como referencia, su entorno inmediato antes de ir más allá. A tenor de esto, todo escritor que sea comprometido o no, es considerado como el espejo de su mundo, y que en palabras de Goldmann (1955:26) hablamos de campo cultural, que impacta su visión del mundo. Partiendo de esta misión inherente al estatuto del escritor, ¿qué temas aborda Susana Hernández a lo largo de *Contra las cuerdas* en relación con la historia de su época? Contestar a esta preocupación radica en reflexionar en torno a estas tres preguntas infra que sustentan nuestra comunicación: ¿Quién es Susana Hernández?, ¿Qué entendemos por reminiscencia y cómo la actitud de la protagonista es decir Santana pregona el feminismo?

[1] Para esta comunicación, trabajamos con la 2nda edición, publicación en 2016 por Alrevés.

[2] Nos referimos principalmente a dos leyes. a) La Ley 2/2008, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2009 (BOE nº 309, de 24 de diciembre) en su artículo 1-18, regula una indemnización a favor de los llamados "ex presos sociales" del franquismo. b) La Ley 13/2005, de 01 de julio 2005 publicado el 02 de julio de 2005 en el BOE, nº157 que establece el matrimonio igualitario.

A partir de la psico-crítica y la teoría feminista, intentaremos dar contenido este recorrido científico.

2. ¿Quién es Susana Hernández?

Contestar a esta pregunta a primera intención es presumirse de poder determinar ya en el íncipit de una novela policiaca como las de Agatha Christie o la propia autora, la identidad del asesino que se investiga en la trama o sea el sexo de los ángeles para hablar trivialmente. Es un recorrido sinuoso y un rompecabezas insoluble. Es decir, no es el caso como suele ser a primeros vistazos como suele ser con de los famosos autores de su época. Es que, un halo de misterios cubre las informaciones referentes a Susana Hernández relativamente a su fecha de nacimiento, así como su vida social. En efecto, su página Wikipedia así como su página web oficial (Hernández, 2025) no dan testimonio de esto.

De lo que sabemos, Susana Hernández (Marcet) es una escritora española, nacida en Barcelona en 1974. O sea, misterio sobre su cumpleaños. Especialista de novela policiaca o negra, estudió Imagen y Sonido e Integración Social. Después, cursó clases de Investigación Privada y Psicología como su protagonista Rebeca Santana en *Contra las cuerdas*, corpus de esta investigación (S. Hernández, 2016: 139). Por lo cual, se puede considerar la psicología como base de su escritura policiaca que tiene en filigrana tufos psíquicos. Ya, se nota que presta sus rasgos tanto educativos o formativos como conductistas a sus personajes. Desde entonces, como transposición de su imagen (Santana es lesbiana), Susana Hernández es también homoerótica como lo afirma durante una entrevista: "Mi vida cambió de forma radical en 2005. Todo pasó a la vez: publiqué mi primera novela y me enamoré de una mujer. De hecho, todo empezó la noche en que me dieron un premio por aquella primera novela" (Valle, 2022). Con vistas a su orientación sexual, afirma que:

> En estos tiempos tan inciertos es importante mantenerse fiel a ciertos principios, no perder pie, aunque el viento sople de otro lado. Me inquieta mucho el posible crecimiento de la homofobia a raíz del triunfo del PP, y los recortes que puedan darse a nivel social, en todos los ámbitos, y especialmente en cuanto a los derechos civiles del colectivo LGTB, pero también en otros

> temas como la ley del aborto. Me da miedo un retroceso social en España que afecte a la libertad individual (Dano, 2012).

Entonces, como un ser social que lucha por su convicción a fuer de sus personajes femeninos, Susana Hernández se asume y lucha por la promoción de la causa homófona. Pretende que cada uno tiene que estar en paz acorde a su orientación sexual dado que necesita de lo todo para formar un mundo homogéneo ya que la legislación española concede los mismos derechos a todos sus conciudadanos.

Hemos de precisar e indicar que Susana Hernández ha colaborado en varios medios de comunicación escritos, ejerciendo como crítica musical y redactora de deportes, así como de locutora en medios radiofónicos aparte de su trabajo de escritura. En efecto, "Trabajé muchos años en la radio y sigo echándolo de menos, pero en general llevo la vida que siempre he querido llevar, así que no puedo quejarme" (Valle, 2022).

De la misma, es de notar que la autora, profesora de escritura; desde el 08 de octubre de 2012 (primera edición en la Biblioteca Municipal de Canet de Mar en Barcelona), viene organizando talleres literarios sobre novela y otras temáticas que: "…son espacios 2.0 por naturaleza. Están orientados al aprendizaje, la creación y el intercambio. Un taller literario tiene que ayudar a cada participante a forjar una voz propia a empoderarlo, a ser escritor o escritora desde su contexto cotidiano" (Hernández, 2025).

Como producciones novelescas, Susana Hernández empieza su carrera en 2005 con *La casa roja*. Seguirán *La puta que leía a Jack Kerouac* (2007), *Curvas peligrosas* (2010), *Contra las cuerdas*[3], (2012), *Cuentas pendientes* (2015), *Males decisions* (2017), *La reina del punk* (2018), *Los miércoles salvajes* (2019), *Mai més* (2020) y *Cerveza Mexicana* (2021). Es necesario precisar que *Males decisions* escrita en catalán fue traducida al español e italiano.

Por su competencia creadora, es galardona de muchos premios como: Ciudad de Sant Adrià (2015), Premio Cubelles Noir (2016) a la mejor novela negra escrita en castellano por una

[3] Para esta comunicación, trabajamos con la edición de 2016.

mujer y editada en 2015 por *Cuentas pendientes*. Premio Cubelles Noir (2018) para la mejor novela negra escrita en catalán en 2017, *Males decisions* y Ciudad de Lebrija (2021), por *Cerveza mexicana s*in olvidar el Premio de narrativa Princesa Galiana del Ayuntamiento de Toledo (2025) por la novela *De repente, la noche* publicada en marzo de 2024. Es más, es coordinadora del blog de novela negra Black Club www.clubnegro.blogspot.com.

De la misma, la policía Santana fue elegida mejor personaje femenino de novela negra y policial en los premios LeeMisterio 2012.

Para concluir este apartado, es de subrayar que Susana Hernández es multifacética al dedicarse además de la novela a géneros como poesía, teatro, relato, sin embargo,

> La novela es mi debilidad. No hay nada que me divierta tanto como escribir una novela. Te da muchas posibilidades de desarrollar tramas, personajes, experimentar con voces, estructuras. Me gustan todos los géneros, pero con el que más disfruto, y creo que el que mejor se me da, es la novela (Dano, 2012).

3. La reminiscencia como proceso didáctico

Rebeca Santana, dinámica y ejemplar subinspectora de una comisaría de Barcelona arrastra un pasado sofocante, una reminiscencia dolorosa de su infancia, herencia de su relación tumultuosa con su madre con tendencia matricida. Antes de ir más lejos, ¿qué entendemos por reminiscencia? DLE (2024) nos informa que del tardío latín *reminiscentia* a su vez derivado del latin *reminisci*, significa recordar. De lo cual, la reminiscencia es el hecho de convocar a la memoria lo lejano en el tiempo o casi olvidado. Kancyper resume el concepto al postular que:

> La reminiscencia es un recuerdo sin sus orígenes, cortado de sus raíces. Se trata de un recuerdo vago, como proveniente de otra vida, de otro planeta. Un recuerdo sin que el sujeto sepa de dónde viene, ni siquiera si se trata de un recuerdo, que origina un sufrimiento acerca de algo que proviene del pasado pero que no

está ligado a él, sino que se proyecta y lo hace sufrir en el presente (2001: 5).

En el corpus, la reminiscencia (la infancia difícil) sube a la memoria de Santana cuando Santiago Roca, del Servicio Soporte y Ejecución Penal la visita relativamente a su madre reclusa: "Se imaginará que el motivo de mi visita está relacionado con su madre, subinspectora" (Hernández, 2016:57). En efecto, su madre "la asesina del cumpleaños" (Hernández, 2016:5 8) está encarcelada porque "…mató a una buena mujer y a su niño pequeño delante de su hija de diez años" (Hernández, 2016: 65) a quemarropa por celos. En efecto, Puri García, su madre mató a aquella mujer; amante de su marido. El encarcelamiento de la madre intensifica el abismo que les separa madre e hija: "Contestando a su pregunta, hace bastante que no la veo, un año largo, y no tengo el menor deseo de verla" (Hernández, 2016: 58) dado que en sus palabras "De pequeña, tuve miedo muchas veces, miedo de que me hiciese algo. A veces, la sorprendía mirándome…y me daba escalofríos" (Hernández, 2016: 65-66).

Es que, de niña, tenía una relación distante y resentida con su madre quien era celosa por considerarla como su rival dilucidando el "amor materno". Su vida como una novela negra fluía alegremente hacia un infanticida o matricida. Madre e hija estaban en alerta para dar el acometimiento, finalmente salvadas por la campana cuando la hija afirma que "Lo tenía todo preparado. Iba a hacerlo aquella misma, cuando sonó el teléfono" (Hernández, 2016: 66). Notamos una especie de complejo de Edipo con la hija que ve a su madre como rival. Es más, la madre va más allá considerando a su hija con su nacimiento como una intrusa que perturba su felicidad con su marido.

Sin embargo, la reminiscencia a lo largo de la trama desde la visita de Roca Santiago, permite entablar un proceso curativo como postraumático. Se inicia desde entonces, un mecanismo de dilución de la coraza de la subinspectora para revertir los trajes de una niña viviendo lejos y apartada del amor materno y que da los pasos necesarios para recuperarlo.

Puri García había sido traslada a planta después de pasar cuarenta y ocho horas en cuidados intensivos. […] Santana se identificó y

> empujó la puerta con el corazón en un puño. Pese a haber visto las fotos, acusó una tremenda impresión. La cara de su madre era un amasijo de moratones y golpes. Tenía la nariz fracturada y el labio superior partido. […] Su madre estaba profundamente dormida (Hernández, 2016: 69-70).

Gradualmente, el presente vence al pasado para curar las heridas internas tanto en Susana como en su madre. Es obvio, con la ayuda de su terapeuta que viene consultando, se acerca progresivamente de su madre limpiando su corazón de las escorias del pasado tenebroso familiar. O sea que, la comunicación, el diálogo permanente sanan al alma. Entonces, por mediación del psicólogo Segarra, los momentos lúgubres vividos son sustituidos por recuerdos alegres como lo confiesa:

> Le costaba recordar si en realidad había llegado a quererla alguna vez. Conservaba un recuerdo borroso, de una mañana muy parecida a aquella, soleada y agradablemente calurosa, probablemente de finales de primavera o comienzos de verano. En el recuerdo, la arena de la playa era de un blanco deslumbrante, irreal, las olas luchaban por derribar el castillo de arena que Santana y su madre construían entre risas.
> - Es el único recuerdo bueno que tengo de mi madre- le confesó a Segarra en el transcurso de una sesión.
> - Eso es imposible, Rebeca. Tienes muchos más, escondidos en la memoria. Por alguna razón has elegido esto (Hernández, 2016: 236).

Para el psicólogo, el peso del pasado es un fantasma que tenemos que afrontar y vencer. Desde entonces, la reminiscencia aquí tiene un fondo didáctico. Olvidar el pasado dolorido induce un proceso curativo desde una perspectiva psicoanalítica es decir aceptar la situación pasada, sublimar el dolor y convertirlo en euforia. Desde el punto de vista de la psicología, hablamos de represión que es un proceso por el cual un impulso o una idea inaceptable se relega al inconsciente.

> Daremos el nombre de represión al proceso patógeno que se nos manifiesta por medio de una resistencia. […]Todas las decisiones de las que es objeto el impulso se toman bajo el control

> consciente del ego (yo). Las cosas deberían ser diferentes cuando el mismo impulso es reprimido (Freud, 2004: 41)[4].

Trivialmente, es la fuerza que mantiene inconsciente las peligrosas fantasías relacionadas con la parte no-resuelta de los conflictos infantiles. De lo cual, la resistencia al amor materno se transporta y se convierte en otro tipo de amor que es lésbico por parte de Rebeca Santana. Encuentra la figura materna en las demás mujeres con quienes tiene relaciones amorosas. De ahí, la noción de transferencia en psicoanálisis. Notamos evidentemente que la transferencia ocurre cuando el sujeto ve a la nueva figura como una figura parental con el cual puede volver a experimentar los mayores conflictos infantiles o traumas como si fuera la situación original. La transferencia es "entonces, un vínculo de naturaleza inconsciente, basado en modelos del pasado infantil, mediante el cual se trasladan sentimientos e impulsos a una determinada persona" (Bustamente Cayo, 2020: 12). De la misma, la postura de Tornos Urzainki nos permite comprender más el caso de Santana cuando precisa que:

> …el fenómeno de la transferencia, en donde el analizante pone en juego las disposiciones innatas y los influjos heredados de la infancia, que permanecen inscritos tanto en el registro consciente como en el registro inconsciente, determinando el ejercicio particular de su vida amorosa (2003: 3).

O sea, la distanciación con su madre podría explicar su vida sáfica. Sin embargo, en los trabajos de Freud con el Caso de Dora, la transferencia se hace en la figura del analista o del médico de lo cual:

> Las transferencias son "reediciones o repeticiones de los impulsos y fantasías que han de ser despertados y hechos conscientes durante el desarrollo del análisis y que entrañan

[4] Texto original: Nous donnerons le nom de refoulement au processus pathogène qui se manifeste à nous par la répression. [...]Toutes les décisions auxquelles la pulsion est soumise sont prises sous le contrôle conscient de l´égo (moi). Les choses devraient être différentes lorsque la même pulsion est réprimée.

> como particularidad, característica de su especie, la sustitución de una persona anterior por la persona del médico"; Freud las describe también como experiencias psíquicas pasadas y que cobran vida, pero no ya como pasado, sino como relación actual con la persona del médico (Lagache, 1956: 6).

Es más, Rebeca Santana transfiere también el amor materno en su abuelo por sus visitas recurrentes a éste. Por lo cual, la reminiscencia como didáctica permite salvar los lazos familiares a la hora de hacer los balances. En suma, la familia es el núcleo social, el ombligo de cada uno y, por consiguiente, se ha de cuidar. Santana termina por perdonar a su madre y reconciliarse.

4. Del safismo a la afirmación feminista

Rebeca Santana como reflejo de la autora quien, desde perspectiva sociológica, es una mujer que asume tanto su estatuto social como sexual. Obviamente, como la autora, Rebeca Santana es homoerótica. Históricamente, el fin de la era dictatorial en España y el avenimiento de la democracia da las riendas para el matrimonio homosexual con la Ley del matrimonio igualitario en 2005. Efectivamente, la Ley 13/2005, de 01 de julio 2005 publicado el 02 de julio de 2005 en el BOE, nº157, estipula en su Artículo Único que "El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo sexo o de sexo diferente". En efecto, el recorrido social y profesional de Santana va relacionado con el lesbianismo. En rigor, viene coleccionando a amantes como lo confirma a su Miriam Vázquez, su compañera de oficina: "No hace falta ninguna lista, ya te lo dije. Me he acostado con dos mujeres, últimamente. Eso es todo, y ninguna de las dos es una psicópata. Una es la jefa, en qué mala hora" (Hernández. 2016: 60-61).

Aunque afirma acostarse ocasionalmente con mujeres, su relación con Malena, la abogada de fiscalía nos permite darnos cuenta de la importancia de la didáctica en todo proceso. En efecto, separadas por conflicto profesional, lo confiesa Yolanda Barrios, su jefa inspectora:

> En definitiva, hizo su trabajo, y como siempre, lo hizo estupendamente, sin piedad. He de decir que me advirtió. Me dijo

> mil veces que durante el tiempo que durase mi comparecencia me trataría como a cualquier testigo de la fiscalía. Yo la creía a medias. Pensaba que a la hora de la verdad me haría un par de preguntas intrascendentes y punto. Me hizo papilla, y yo no lo asimilé. Me sentí humillada y traicionada. Recogí mis cosas y me piré (Hernández, 2016: 111-112).

En su entendimiento, la boda heterosexual no es la clave de la realización social como se pensaba tradicionalmente. De lo cual, tras muchas resistencias por autoestima, dilucida su ego y emprende acciones para reconquistar a su pareja con motivo de estar acorde con la conminación *carpe diem* (Hernández, 2016:23) dando los primeros pasos por considerarse como la mujer alfa de la pareja. Y los esfuerzos permiten curar las heridas. A modo de ilustración:

> El corazón se le salía por la boca. No sabía cómo condensar en unas pocas frases todo lo que sentía. Las palabras ensayadas no alcanzaban, se quedaban más que cortas, lisiadas.
> - Me estoy volviendo loca, ¿sabes? Es insoportable. No …no…no estar contigo me está matando (Hernández, 2016: 170).

La postura de Santana nos permite poner de relieve el feminismo vigente en *Contra las cuerdas*. En efecto, los personajes que asumen los roles predominantes son mujeres. Desde las inspectoras Rebeca Santana y Miriam Vázquez apodada la *marquesa* que conducen las encuestas relativas a los asesinatos en serie tras violaciones bajo la autoridad de la jefa inspectora Yolanda Barrios, las demás mujeres asumen de igual modo papeles transcendentales. O sea que las mujeres son líderes asumiendo roles sustanciales es decir la autora pone en primer plano a mujeres educadas, emancipadas quienes son líderes en su dominio.

A renglón seguido, en el íncipit, la narradora describe a la primera víctima de violación y asesinato. Leemos:

> Mireira […] Trabajaba como adjunta de proyectos en una empresa informática, ganaba un buen sueldo, viajaba a menudo y apenas tenía vida social. [….] Sería una palea cruenta y

> despiadada y Mireira no iba escatimar esfuerzos. Berlín sería el primer escalón, el despegue definitivo (Hernández, 2016:13).

Aunque fallece en las primeras páginas irá obsesionando toda la trama de la obra.

De la misma, desde el ángulo didáctico, Malena, la fiscalista y pareja de Santana, seguirá aprendiendo para completar y tener una vida sexual satisfactoria. La encontramos de compras de objetos sexuales: "La primera vez que Malena entró a comprar un libro de autoayuda le acometió un sentimiento de vergüenza que no recordaba haber sentido desde que se inició en los *sex shops* varios años atrás" (Hernández, 2016: 39). El aprendizaje es continuo y permanente para ella. Después, la vemos visionando los videos de sus juegos amorosos con Santana: "Una fuerza irresistible la arrastraba al despacho, a la carpeta, al video de Rebeca y ella, amándose como tigresas hambrientas (Hernández. 2016: 67)". De la misma, el proceso de formación erótica de Malena combinado con las terapias de Santana con el psicólogo Segarra dan un color de *Bildungsroman* a *Contra las cuerdas.* En efecto, Malena anhela ser una mejor pareja para Santana en sus juegos amorosos. En cuanto a Santana, sus consultas psicológicas tienen como objetivo no solo olvidar su infancia difícil por culpa de su madre sino también transformarla en un mejor individuo.

En suma, aquí la ola feminista asume los primeros roles de su comunidad con, en filigrana, un continuo proceso de aprendizaje para mejorarse.

5. Conclusión

A modo conclusivo, es de indicar que, *Contra las cuerdas*, se postula primero contra las cuerdas sociales en una sociedad a fondo machista con intención de tenderlas apelando a la aceptación de las diversidades, especificándose aquí en el homoerotismo femenino. Segundo, la trama como movimiento en relación con la vida de las actantes, connota una obra a calor de *Bildungsroman*. El proceso formativo o didáctico es permanente no solo con Malena con los libros eróticos sino también con Santana por medio de sus terapias psicológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSTAMANTE CAYO, Álvaro Luis (2020). *La transferencia en psicoanálisis: un diálogo entre Winnicott y Lacan*. TFM. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

FREUD, Sigmund (2004). *Introduction à la psychologie.* Paris: Payot.

GOLDMANN, Lucien (1955). *Le dieu caché* : *étude sur la vision tragique dans les pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine.* Paris: Gallimard

HERNÁNDEZ, Susana (2016). *Contra las cuerdas*. Barcelona: Alrevés

KANCYPER, Luis (2001). Resentimiento, memoria y duelo. *Revista uruguaya de psicoanálisis* (En línea) (93)

LAGACHE, Daniel (1956). El problema de la transferencia. *Revista uruguaya de psicoanálisis* (En línea) (I 02)

TORNOS URZAINKI, Maider (2020). El fenómeno de la transferencia. Reflexiones acerca de la ética del psicoanálisis. *Psicoanálisis*, XLII (1-2), pp. 293-314

WEBGRAFÍA

AYUNTAMIENTO DE LEBRIJA (2022). "Susana Hernández, ganadora del I Premio de Novela Ciudad de Lebrija, presenta su obra en la Feria del Libro de Sevilla". Recuperado de https://www.lebrija.es/es/actualidad/noticias/Susana-Hernandez-ganadora-del-I-Premio-de-Novela-Ciudad-de-Lebrija-presenta-su-obra-en-la-Feria-del-Libro-de-Sevilla/ [Fecha de consulta: 20/03/2025].

DIARIO DE SEVILLA (2022). "La escritora Susana Hernández recibe el primer Premio de Novela Ciudad de Lebrija". Recuperado de https://www.diariodesevilla.es/vivirensevilla/Susana-Hernandez-Premio-Novela-Lebrija_0_1733527147.html, [Fecha de consulta: 20/03/2025].

SUSANA HERNÁNDEZ (Página oficial) https://www.susanahernandez.net/

TOP CULTURAL (2016). "Susana Hernández, premio Cubelles Noir 2016". Recuperado de https://topcultural.es/2016/08/23/susana-hernandez-premio-cubelles-noir/ [Fecha de consulta: 20/03/2025].

VALLE, Alberto (2022**). "**Susana Hernández: Y de repente, hace quince años, todo cambió". Recuperado de https://www.thenewbarcelonapost.com/susana-hernandez-y-de-repente-hace-quince-anos-todo-cambio/ [Fecha de consulta: 20/03/2025].

MUERTE Y MIGRALITERATURA EN LA NARRATIVA DE EDUARDO GONZÁLEZ VIAÑA

DEATH AND MIGRALITERATURE IN THE NARRATIVE OF EDUARDO GONZALEZ VIAÑA

Rafael OLIVER
Universidad de Sevilla, Facultad de Filología

Resumen
La muerte es un tema recurrente y atractivo que ha formado parte de la narrativa contemporánea universal en numerosas ocasiones, sobre todo dentro de la literatura de migración latinoamericana o migraliteratura. El máximo representante de este género narrativo, el escritor peruano Eduardo González Viaña, nos la presenta como protagonista en su libro de relatos *Hablar con la Santa Muerte*. Una mujer que se muestra en diversos lugares y momentos de la vida de otros personajes, dialogando y dejando cierta incertidumbre de lo que va a ocurrir hasta que no llegamos a sus últimas líneas.
Palabras clave: muerte, migraliteratura, González Viaña

Abstract
Death is a recurrent and attractive theme that has formed part of contemporary universal narrative on numerous occasions, especially within Latin American migration literature or migraliteratura. The leading representative of this narrative genre, the Peruvian writer Eduardo González Viaña, presents her as the protagonist in his book of short stories *Hablar con la Santa Muerte* (Talking to the Holy Death). A woman who appears in different places and moments in the lives of other characters, in dialogue and leaving a certain uncertainty as to what is going to happen until we reach her last lines.
Keywords: death, migraliterature, González Viaña

1. Introducción

La muerte, último instante de la experiencia humana, se ha infiltrado en las fibras de la narrativa contemporánea con una insistencia tan antigua como la escritura misma. En el ámbito de la migraliteratura, su presencia adquiere tonalidades nuevas, más simbólicas, más urgentes. En *Hablar con la Santa Muerte*, del escritor peruano Eduardo González Viaña, la muerte no es un mero final, sino una figura femenina que dialoga, espera, acompaña. Se convierte en interlocutora del migrante, en reflejo de su tránsito vital y simbólico. Este artículo propone una lectura de la obra a través de esa presencia enigmática, abordando cómo la muerte opera como mediadora entre mundos: el de los vivos y el de los muertos, el de los migrantes y el de las patrias perdidas. La muerte –ese umbral que no distingue ni pasaporte ni frontera– ha sido, desde los albores de la narración humana, una presencia constante, a veces temida, otras venerada. Su misterio ha seducido a poetas, narradores, cineastas, músicos y pintores; cada cultura ha dibujado su silueta con los colores de sus propias obsesiones. Sin embargo, en la migraliteratura, ese territorio narrativo donde confluyen desplazamientos, desarraigos y búsquedas identitarias, la muerte adquiere una fisonomía distinta: no es ya un final absoluto, sino una compañera del camino, una figura que observa, pregunta, dialoga. A veces joven, otras anciana, unas veces callada y otras locuaz, la muerte se torna personaje, símbolo, y espejo.

Eduardo González Viaña, cronista del éxodo latinoamericano hacia el norte, ha sabido incorporar esta figura con una maestría que trasciende lo anecdótico. En *Hablar con la Santa Muerte*, su colección de relatos publicada en 2015, la muerte no es un suceso, sino un personaje con voz propia, que aparece en los márgenes del sueño americano, en los desiertos de la frontera, en los hogares rotos por la ausencia o el miedo. Este artículo se adentra en esa figura poliédrica, femenina y cercana, para analizar su papel como símbolo de tránsito y de resistencia en la narrativa migrante. "¿Está usted muerta? Por favor, dígame si esta es la otra vida. ¿Está usted muerta?" "Haga usted de cuenta que lo estoy." Con estas líneas, que podrían haber sido escritas por Juan Rulfo o Chavela Vargas, González Viaña resume la ambigüedad

esencial de su personaje: la muerte como posibilidad, como compañía, como destino que a veces se aplaza.

2. Tema recurrente y atractivo

Desde los antiguos ritos funerarios hasta las actuales representaciones digitales, la muerte ha sido una constante en la imaginación del ser humano. Ha sido musa y espejo, abismo y redención. Y ha encontrado, sobre todo en la literatura, un espacio privilegiado para su reinvención continua. Recuérdese cómo ha sido convocada en las misas de réquiem de Verdi o Fauré, en la iconografía de las calaveras mexicanas, en la lírica de Jorge Manrique o en las obras de William Faulkner. La muerte es, en definitiva, un personaje cultural.

También ha sido, con frecuencia, una figura instrumentalizada por el poder. La muerte que aparece en los relatos del exilio latinoamericano no es solo una presencia metafísica, sino también una entidad política, que se deja ver en los rostros de los desaparecidos, los cuerpos del desierto, los nombres sin tumba, como nos muestra magistralmente Emiliano Monge en su novela *Los vivos*. En este sentido, la migraliteratura hereda una tradición testimonial y contestataria que recurre a la muerte como un símbolo de denuncia y de memoria. En el caso de González Viaña, se trata de humanizar esa figura, de devolverle su dimensión afectiva, íntima, y paradójicamente esperanzadora.

Es por eso que en la obra de González Viaña no resulta extraño encontrarla danzando entre las palabras, adoptando formas distintas, según la circunstancia o el interlocutor. El escritor no la teme; la interroga. No la expulsa; la escucha. La integra como parte del ciclo vital de aquellos que, como los migrantes, viven en tránsito perpetuo, en espera de una legalidad que les reconozca o una tierra que los acoja.

3. Visión occidental

En la tradición occidental, la muerte se ha asociado frecuentemente con la oscuridad, lo sombrío, el silencio implacable. Es la Parca, la Dama de Negro, la calavera con guadaña. Desde la tragedia griega hasta el cine de Ingmar

Bergman, ha sido emblema de lo inevitable y lo desconocido. Hamlet la sostiene en su mano al interrogar el cráneo de Yorick; Don Juan la desafía y la corteja; Pero si miramos en el imaginario narrativo latinoamericano, veremos que también se producen diálogos y apariciones tenebrosas llenas de misterio y angustia, como en Comala, donde Pedro Páramo camina entre susurros de muertos.

Esta visión ha conformado la sensibilidad de generaciones enteras. La muerte se presenta como ruptura total, como separación definitiva entre el ser y el mundo, como castigo o tragedia. La cultura cristiana ha reforzado esta idea con imágenes del Juicio Final, del infierno, del alma errante o castigada. En la literatura, esto se traduce en una figura generalmente distante, solemne, inabordable.

Sin embargo, el mestizaje de las Américas introduce matices nuevos: en el cruce de culturas, la muerte se humaniza, se colorea, se celebra. En González Viaña, esa tensión cultural encuentra una síntesis creativa y poderosa, que no solo cuestiona las representaciones heredadas del colonialismo, sino que propone una narrativa más próxima a lo afectivo, a lo ritual, a lo comunitario. La muerte ya no es ajena: es familiar.

4. Del otro lado: la muerte en América

Si al otro lado del océano la muerte es sombra, en América –y particularmente en México– es color. Se le canta, se le viste, se le ofrece pan y flores. Es una presencia cotidiana. La Santa Muerte, figura venerada por millones de personas, se manifiesta como mujer protectora, madre silenciosa, confidente de los que caminan solos.

Esta figura sincrética –producto de la fusión entre creencias precolombinas y católicas– ha adquirido especial relevancia en contextos de marginalidad: en los barrios populares, entre los migrantes, en las cárceles. Es, en cierto modo, una santa popular que representa una justicia alternativa, una guía para los que no encuentran consuelo en las instituciones oficiales.

González Viaña recoge esa tradición, la incorpora y la resignifica. En *Hablar con la Santa Muerte*, la muerte aparece vestida de rojo, con rostro de mujer joven o anciana,

acompañando a migrantes en el desierto, en la ciudad, en el sueño roto. No amenaza, dialoga. No interrumpe, orienta. Es un personaje más en el mapa de la diáspora. En su forma más audaz, se convierte en un puente entre mundos: entre el país que se deja atrás y el que no termina de recibirse, entre la vida que fue y la que aún no es.

5. Eduardo González Viaña

Eduardo González Viaña (Chepén, 1941) es uno de los narradores más prolíficos y versátiles del Perú contemporáneo. Su trayectoria abarca más de medio siglo, en el que ha transitado desde la narrativa realista de sus primeros cuentos a una literatura migrante impregnada de realismo mágico, denuncia social y dimensión simbólica. Su papel como catedrático en universidades norteamericanas y su cercanía con las comunidades migrantes latinas han marcado profundamente su obra.

González Viaña se ha situado, sin renunciar a su identidad peruana, como una voz transnacional. Como afirma Mercedes Serna (2012), su obra "se construye desde la hibridez lingüística y cultural del migrante, donde el español se enraíza como un acto de resistencia y pertenencia". En libros como *El corrido de Dante*, *Sarita Colonia viene volando* o *Vallejo en los infiernos*, el autor explora los desplazamientos físicos y simbólicos, las heridas de la historia y la espiritualidad de los desposeídos.

Con *Hablar con la Santa Muerte*, González Viaña lleva su poética a una culminación conmovedora. En estos cuentos, el lenguaje es directo pero lírico, los diálogos están cargados de verdad emocional, y la figura de la muerte permite un abordaje delicado, profundo y sin solemnidades del drama migrante. Es una literatura escrita desde la frontera, pero no solo la geográfica, sino también la del alma.

6. Migraliteratura: La frontera como herida simbólica

La migraliteratura se consolida como un campo fértil dentro de los estudios literarios actuales. Cristina Rivera Garza, escritora y crítica mexicana, ha señalado que "la escritura del migrante es escritura del borde, de la herida abierta". No es solo una literatura

que tematiza el exilio, sino que se produce desde él, atravesada por las fracturas de identidad, lenguaje y pertenencia.

Esta literatura construye su mapa en torno a una geografía emocional. Como indica Ana María Shua, "el migrante escribe desde un lugar que ya no existe, para un lector que tal vez no ha nacido todavía". En ese espacio incierto, la muerte aparece no como una amenaza, sino como un punto de contacto, una figura que hace legible el sufrimiento.

González Viaña recoge esas premisas y las reinventa desde un estilo que mezcla oralidad, lirismo, humor y ternura. En su obra, la frontera es física pero también cultural, idiomática y espiritual. El migrante es doblemente exiliado: de su tierra y de su cuerpo. Frente a ello, la muerte –con su rostro femenino y su voz serena– aparece como consuelo, testigo y guía.

Con el concepto de migraliteratura se agrupa a la literatura de migración en español, escrita por latinoamericanos y sobre latinoamericanos que emigran de sus países de origen para intentar entrar en los Estados unidos de forma ilegal e intentar establecerse, ganar algún dinero y tener una vida mejor.

Un nuevo concepto donde situar toda la narrativa relacionada con la migración. Enfocada como literatura de defensa de los derechos y denuncia de la situación del migrante a través del viaje del sur al norte cruzando una frontera que siempre le tratará como un ilegal. Un viaje, dos áreas, origen, emigración, destino o llegada, inmigración, y una frontera que no es solo una barrera física y visible, también es cultural, ideológica, idiomática, religiosa y étnica.

7. Hablar con la Santa Muerte

Este libro de relatos es una antología de cuentos en los que el escritor liberteño sitúa a la muerte merodeando a lo largo de sus páginas por lugares cotidianos y nada trascendentales. Es una selección que trae veintidós cuentos, ejemplo de toda su espléndida narrativa breve, donde aparecen mujeres maravillosas, fantasmas elusivos, inmigrantes en países duros, brujos, rebeldes contumaces, pero también personas esperanzadas y con ilusiones. Los escenarios son variados y el pulso narrativo notable, manteniendo la atención de sus lectores.

Es un conjunto de cuentos sobre los latinos que van en busca de la promesa americana o que ya están allí y buscan una vida mejor. La Santa Muerte es un ícono mexicano, es una mujer, bella y elegante, vestida de rojo que ayuda a los inmigrantes ilegales a cruzar la frontera. Una frontera que, según González Viaña "es la línea, y los inmigrantes dicen que ellos no cruzaron la línea, la línea les cruzó a ellos."

En *Hablar con la Santa Muerte*, el lector encuentra una galería de relatos donde la muerte se pasea sin estridencias, pero con una persistencia conmovedora. No es una aparición esporádica, sino una interlocutora constante, multifacética. Así, en *La mujer de la frontera*, una madre y su hijo cruzan el desierto, y la muerte, como mujer comprensiva, los acompaña y conversa con ellos. En *La muerte se confiesa*, una mecedora y el recuerdo de la abuela sirven como marco para una muerte cansada, nostálgica. Otros relatos destacan por su originalidad simbólica: en *La duración de la eternidad,* la muerte choca con un creador de telenovelas en el supermercado y le pregunta cuánto dura el amor. En *Claudia en el mundo*, la muerte se presenta como amante esperada. En el cuento final, *Hablar con la Santa Muerte*, el protagonista entabla un diálogo con una joven que no da miedo, sino consuelo. "Todavía no es tu hora", le dice, y desaparece como un suspiro entre el polvo del desierto.

El valor de estos cuentos reside no solo en su poder evocador, sino en su capacidad de humanizar la experiencia migrante. Cada historia es una pequeña meditación sobre el tiempo, el afecto, la pérdida y la esperanza. La Santa Muerte no impone, no hiere: escucha, se cansa, recuerda. Se transforma en figura de consuelo para quienes ya no esperan consuelo de nadie.

En general, *Hablar con la Santa Muerte* es hablar con mujeres, fantasmas, inmigrantes, brujos, es tener visiones rebeldes, esperanzas e ilusiones que habitan en los relatos y en las páginas de González Viaña, uno de los más destacados narradores de la literatura peruana y de América. *Hablar con la Santa Muerte* es una selección de estos relatos.

Sobre el autor, el profesor José Manuel Camacho de la Universidad de Sevilla señala que "la suya es una forma terca, apasionada de hablar y escribir en español en Estados Unidos y de apostar por la permanencia de este idioma y de su gente. Es un

escritor enorme. Nos hace vivir con los inmigrantes como si camináramos con ellos".

8. Conclusión

La obra de González Viaña nos invita a repensar la relación entre muerte y migración desde una óptica poética y simbólica. Frente a la muerte occidental, temida y distante, la Santa Muerte se presenta como una figura íntima, accesible, profundamente humana. Esta relectura no solo resignifica un imaginario cultural, sino que da voz a una experiencia colectiva marcada por el duelo, la pérdida y el deseo de pertenencia.

Como afirma Ilán Stavans (2009), "la cultura latinoamericana ha sabido conversar con la muerte con una soltura que Occidente ha perdido". Esta soltura se encuentra en los relatos de *Hablar con la Santa Muerte*, donde la figura femenina no solo representa la muerte, sino también la memoria, la ternura, la dignidad.

González Viaña, con su prosa clara y compasiva, transforma lo trágico en algo compartido, reconocible. Sus cuentos no son solo denuncia, sino también consuelo. Literatura para quienes caminan entre dos mundos, y necesitan creer que, del otro lado, alguien los está esperando. En palabras del propio autor "Cuando uno vive perseguido, nada lo detiene. Puede uno encontrarse con la muerte en el camino o ser atravesado por un relámpago purpura y continuar caminando como si no se hubiera dado cuenta".

Referencias bibliográficas

González Viaña, Eduardo (1990). *Sarita Colonia viene volando*. Lima: Mosca Azul Editores.

González Viaña, Eduardo (2006). *El corrido de Dante*. Murcia: Arte Público Press.

González Viaña, Eduardo (2013). *Vallejo en los infiernos*. Lima: Axiara Editions.

González Viaña, Eduardo (2015). *Hablar con la Santa Muerte*. Lima: Axiara Editions.

Monge, Emiliano (2024). *Los vivos.* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Rivera Garza, Cristina. (2013). "Escritura fronteriza y literatura del exilio". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 78(2), pp.15-32.

SERNA, Mercedes. (2012). “Lenguas en tránsito: el español como resistencia en la narrativa migrante”. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 41, pp. 123-139.

SHUA, Ana María. (2009). “Escribir desde el exilio”. En: *Migración y literatura en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

STAVANS, Ilán. (2009). *La muerte en el espejo: ensayos sobre la cultura latinoamericana*. México: Taurus.

MUJERES ÁRABES DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA. VOCES DE RESISTENCIA

ARAB WOMEN IN CONTEMPORARY LITERATURE VOICES OF RESISTANCE

Rocío ROJAS-MARCOS ALBERT
Universidad de Sevilla

Resumen
La reescritura del cano literario es una de las cuestiones que de un tiempo a esta parte se está llevando a cabo para incorporar a todas esas voces femeninas que la historia ha ido silenciando, cuando esta labor se realiza con las autoras árabes alcanza una dimensión política que no podemos obviar y que transforma la tarea en un ejercicio de reivindicación individual y colectiva. Son numerosas las voces consagradas, traducidas a diversas lenguas y con una trayectoria consolidada que podemos encontrar desde principios del siglo XX, pero que a pesar de sus logros son olvidadas a la hora de crear y desarrollar los corpus docentes de las materias en los estudios universitarios, de ahí que sea tan necesario ese replanteamiento del canon literario, pues una vez logrado eso, y con las autoras incorporadas a él, parece que podríamos lograr que estas mujeres aparezcan incluidas en los planes docenes y no tenga que hacerse esta labor a partir de propuestas personales.
Palabras clave: Canon literario, Literatura árabe contemporánea, Patriarcado, Identidad

Abstract
The rewriting of the literary canon is one of the issues that for some time now has been carried out to incorporate all those female voices that history has been silenced. When this work is carried out with Arab women authors, it reaches a political dimension that we cannot ignore and that transforms the task into

an exercise of individual and collective vindication. There are numerous consecrated voices, translated into different languages and with a consolidated trajectory that we can find from the beginning of the 20th century, but despite their achievements they are forgotten when it comes to creating and developing an academic corpus of subjects in university studies. This is why rethinking the literary canon becomes necessary, because once this is achieved, and with the women authors incorporated into it, it seems that we could achieve that these women appear included in the teaching plans and this work does not have to be carried out on the basis of personal proposals.
Keywords: Literary canon, Contemporary Arabic literature, Patriarchy, Identity.

1.Introducción

La labor de reescritura del canon literario, ardua tarea como bien sabemos, se convierte en fundamental y diríamos que aún más necesaria cuando se trata de la literatura árabe, pues es una cuestión que adquiere una dimensión diferente marcada por las realidades diversas que las mujeres en las sociedades arabo islámicas afrontan. Si revisamos los libros, manuales o catálogo de literatura árabe clásica y contemporánea aparecen citadas autoras como May Ziyade, Fadwa Tuqan, Ghada Al-Samman, o Miral al-Tahawi, pues ellas son además de voces consagradas de la literatura árabe, mujeres que han ejercido una labor de gran compromiso con el feminismo y la política de defensa de los derechos y libertades de las mujeres en el espacio arabo islámico. Su obra ha sido traducida a diversas lenguas y tuvieron trayectorias exitosas y consolidadas transformando su obra en una decidida labor de abanderadas de la causa feminista. En definitiva, autoras reconocidas, pero que a pesar de sus logros son olvidadas a la hora de crear y desarrollar los corpus literarios, pues si bien, como apuntamos, ellas están ahí y aparecen citadas con mayor o menor profusión, a muchas de ellas se les dedican referencias breves o escuetas alusiones, de ahí que sea tan necesario ese replanteamiento del canon literario.

No podemos obviar la encomiable labor realizada por investigadoras que desde la década de los 90 del siglo XX

aproximadamente han ido trabajando sobre la obra y la vida de muchas de estas autoras para intentar paliar la falta de interés en ellas por parte del discurso dominante. Esto hace que para investigar o conocer la obra de estas autoras haya que encontrarlas en obras exclusivamente dedicadas a literatura escrita por mujeres como serán los trabajos de Miriam Cook, *Opening the Gates. An anthology of Arab feminist writing* (2004), *Women claim Islam: creating Islamic feminism through literature* (2001) o *War's Other Voices. Women Writers on the Lebanese Civil War* (1996). O tantos otros que han supuesto un logro extraordinario de investigación y reconocimiento de estas autoras, entre los que podemos destacar títulos tan significativos como *Arab Women Writers: A Critical Reference Guide, 1873-1999,* (2008) el primer trabajo publicado en árabe sobre este tema, editado, entre otras, por la escritora egipcia Radwa Ashur; Así como *The Poetry of Arab Women: A Contemporary Anthology*, (2015), *Diván de poetisas árabes contemporáneas,* **(**2016). Y recientemente *Contemporary Arab Women's Life Writing and the Politics of Resistance*, 2024 en el que desde el título encontramos cómo se plantea la necesidad de convertir la presencia de las mujeres en la literatura contemporánea como herramienta política de resistencia.

Debemos destacar la labor que desde los estudios universitarios se está haciendo en este campo, y es ahí donde la tarea de esta propuesta toma sentido pleno. Llevar a las aulas tanto de grado como de máster la necesaria reclamación de estas mujeres como autoras de primera fila y trabajar sus trayectorias literarias es hoy en día una necesidad. La tarea que debe extenderse además de forma activa en el trabajo del estudiantado interesado en investigar la obra de estas mujeres o sus posibilidades como fuentes de investigación para trabajos de fin de grado, master o tesis doctorales. Podemos destacar en este campo la brillante tesis doctoral de Ana González Navarro, *Escritura y feminismo en Marruecos: historia, debates y genealogías Una aproximación desde la crítica literaria y la literatura,* defendida en 2022 en la Universidad Autónoma de Madrid.

En definitiva, los cauces de investigación y las oportunidades de realizar trabajo a todos los niveles académicos existen y tiene

un desarrollo exponencial importante, lo que nos hace pensar que una vez lograda la incorporación de las autoras a los programas académicos lograríamos además de su reconocimiento que el discurso, en la mayoría de los casos distorsionado, de la realidad islámica fuese muy diferente. Ellas aportan esa mirada interna de una realidad hostil para la inmensa mayoría de mujeres que se ven forzadas a vivir bajo regímenes conservadores en los que el patriarcado dominante las lapida bajo el velo de una religiosidad que se expande como una masa de aceite que todo lo cubre. Pero la sola presencia de estas autoras alzando la voz y utilizando su pluma como herramienta de denuncia es la demostración irrefutable de que las voces de resistencia han existido siempre y hoy en día tiene una fuerza arrolladora como veremos a continuación con algunos ejemplos.

Estos párrafos van a centrarse en algunas de las escritoras que actualmente están escribiendo una obra extraordinaria no solo como obra literaria de calidad, sino como herramienta política de reivindicación de derechos y libertades, pues al final, como dice Annie Ernaux, Premio Nobel de literatura en 2022: *La literatura es un arma de combate*[1] y ese combate debe ser pausado, meditado y aprendido desde esos atriles que las aulas universitarias nos ofrecen. Así, al trabajar en los programas académicos con la obra de algunas de estas autoras estamos logrando que ese combate tenga lugar.

2.REFERENTES: VOCES FUERTES

Antes de detenernos en algunas de esas escritoras contemporáneas podemos destacar al menos dos de las voces más fuertes y significativas de las letras árabes del siglo XX. Dos autoras que en su tiempo fueron fundamentales y se consideran pilares de la literatura árabe del siglo XX, pues ellas realizaron una importante propuesta estética, así como una labor en defensa de su derecho a escribir y publicar en igualdad de condiciones que sus contemporáneos hombres. Plantear el estudio de autoras como Nazi al-Malaika o Fadwa Tuqan en el aula puede realizarse en asignaturas tanto de literatura árabe contemporánea como de

[1] https://legrandcontinent.eu/es/2022/10/06/la-literatura-es-un-arma-de-combate-una-conversacion-con-annie-ernaux/ [10-04-2025]

historia del siglo XX, pues a través de su evolución y de los temas tratados en su obra el alumnado puede conocer la evolución social y política del Mundo árabe durante las décadas centrales del siglo XX.

La poeta iraquí Nazik al-Malaika (1923-2007), considerada una de las autoras más influyentes de la literatura árabe del siglo XX, fue la primera poeta mujer en utiliza el verso libre en árabe. Esto supuso toda una declaración de intenciones, pues no solo es una mujer que escribe, cosa que mediando el siglo XX no es tan escandaloso, de hecho, su madre fue también poeta, sino que es un reto a las normas, una ruptura con el canon ortodoxo clásico de la literatura árabe. Al-Malaika rebasa los límites de lo fijado, se aleja del espacio en el que se le permitía mantenerse y lo hace utilizando el lenguaje, retuerce los versos en árabe para llevarlos al límite y a partir de la ruptura de la estructura formal adentrarse en aquellos temas que, alejados de lo habitualmente considerado poético, ahora pasan a serlo de su mano. Así, la violencia contra las mujeres, la deshonra, el dolor por la pérdida o el sufrimiento al que son condenadas pasan a ser temas habituales de su producción poética (Wadud, 2019: 12).

Publicó 13 poemarios siendo *La amante de la noche* (1947) el primero y *El mar cambia sus colores* en 1999 el último. Su obra va a ir virando desde la influencia romántica de Lord Byron, Rupert Brooke, John Keats, Edgar Allan Poe hasta el simbolismo y modernismo americano de Ezra Pound, o T.S. Elliot. Se trata, por tanto, de una autora a la altura del tiempo que le tocó vivir, valiente en la defensa de su obra y consciente del valor de la palabra escrita y del altavoz que ella había logrado tener entre las manos. Así, por ejemplo, el poema "Lavar la Deshonra" del poemario *El hueco de la ola* de 1957, podría ser utilizado en clase para analizar cómo desde la década de los 50 existen voces en el mundo arabo islámico que claman por la eliminación de prácticas brutales como el asesinato de mujeres jóvenes por ofensas contra la moral de la familia:

> ¡Mamá! Un estertor, lágrimas, negrura.
> La sangre fluye, el cuerpo apuñalado tiembla,
> El pelo ondulado se ensucia de barro.
> ¡Mamá! Sólo se oye al verdugo.

Mañana vendrá la aurora,
Las rosas se despertarán
A la llamada de los veinte años
Y la esperanza fascinada. […]
Al alba, las chicas preguntarán por ella:
¿Dónde está? La bestia responderá:
la hemos matado. Llevaba en la frente
el estigma de la deshonra
y lo hemos lavado.
Los vecinos contarán su funesta historia
Y hasta las palmeras la difundirán por el barrio,
Y las puertas de madera, que no la olvidarán.
Las piedras susurrarán:
"Lavar la deshonra"
"Lavar la deshonra"
[…]

Por otro lado, la escritora palestina Fadwa Tuqan, llevó la lucha a través de la palabra hasta los hechos consumados, pues ella que nació en Nablus, 1917, vivió casi sin moverse de su tierra hasta su muerte en 2003. Se la considerada la madre de la poesía palestina, destaca especialmente por la fuerza y la capacidad de reflejar en su obra todo el drama palestino y la lucha política que ella quiere desempeñar. Su implicación fue tal que tras la Guerra de los Seis días en 1967 se convirtió en una de las mediadoras en las conversaciones entre el ministro Israelí de Defensa Moshe Dayan y el Egipcio Gamal Abdel Nasser. Todo esto sin dejar de lado la defensa de su posición como mujer y el de todas sus compatriotas. Su fama alcanzó tal dimensión que algunos de sus poemas se convirtieron en canciones de resistencia coreadas en las manifestaciones y actos púbicos, hasta el punto de que el citado Moshe Dayan llegó a decir que leer un poema suyo era como *enfrentarse a veinte comandos enemigos*. Por tanto, a través de su obra se puede introducir al alumnado de grado y master de asignaturas como historia del Mundo Árabe contemporáneo o Introducción a la cultura del mundo arabo islámico en el estudio del conflicto palestino.

Tuqan escribió durante seis décadas y publicó numerosos poemarios entre los que podemos destacar *Sola con los días* (1952), *Ante la puerta cerrada* (1967), o *El comando y la tierra*

(1968). Su obra con el paso del tiempo va a ir evolucionando desde los primeros poemas aún dentro de las normas formales clásicas de la casida en árabe hasta la adopción plena del verso libre para poder deshacerse de los corses impuestos y expresar con toral libertad en sus versos aquellas realidades que conoció de primera mano y que la consagraron como una de las autoras más destacadas de la conocida poesía de resistencia palestina. Así lo refleja, por ejemplo, el poema "Sólo quiero estar en su seno" del poemario *La noche y los jinetes* de 1969:

> Sólo quiero morir en mi tierra,
> Que me entierren en ella,
> Fundirme y desvanecerme en su fertilidad
> Para resucitar siendo hierba en mi tierra,
> Resucitar siendo flor
> Que deshoje un niño crecido
> En mi país.
> Sólo quiero estar en el seno de mi patria
> Siendo tierra
> Hierba
> O flor

3.Escritoras hoy: la palabra como herramienta de reivindicación

Nazik al-Malaika y Fadwa Tuqan nos pueden servir de referencia entre otras tantas, ellas son modelos a seguir por muchas otras escritoras que continuando su estela han luchado por hacerse un hueco dentro de la literatura de sus países. Autoras como las libanesas Emily Nasrallah (1931-2018), Hanan al-Shaykh (1945), las egipcias Radwa Ashur (1946-2014) y May Tilmisani (1965), las marroquíes Fatima Mernissi (1949-2015) y Janata Bennuna (1940), las sirias Colette Khoury (1931) y Ghada al-Samman (1942) por nombrar algunas de las voces más relevantes de las décadas finales del siglo XX y principios del XXI. Autoras consagradas, traducidas a otras lenguas y con una presencia pública significativa que se han ganado a fuerza de trabajo y reconocimiento internacional, pero que a pesar de todo

aún hay que recordar para situarlas en el panorama literario árabe de su tiempo.

Tras ellas, se sitúan las autoras que actualmente están publicando. Esas que centran esta propuesta didáctica, pues su obra y su trayectoria vital, a pesar de la juventud de algunas de ellas, son ejemplos extraordinarios para abordar en el aula. Realizar infografías y mapas mentales sobre cada una de estas autoras en los que haya que analizar brevemente el panorama político de sus países de origen, los conflictos de identidad que se reflejan en sus obras, el uso de la lengua materna o en su defecto una lengua distinta por motivos políticos, son algunos de los asuntos que pueden abordarse a partir del acercamiento a estas figuras relevantes de la realidad literaria más actual. Proponemos aquí una selección de estas autoras como modelos y ejemplo de los que puede llevarse a cabo en el aula.

3.1. Leila Slimani

Leila Slimani (Rabat, 1981) representa la nueva generación de voces femeninas que nos interesa bordar. Periodista de formación, realizó sus estudios en París donde empezó a trabajar en la revista *Jeune Afrique* en 2008, páginas desde la que ya comenzó a orientar el sentido que debía adoptar su literatura. Es interesante abordar la obra de esta autora desde la perspectiva del lenguaje, pues ella escribe en francés y esto es algo a destacar, ya que no es una decisión baladí, ni debe pasarse por alto. Ella ha decidido utilizar una lengua con la que piensa que puede llegar a más lectores y se vale de esa facilidad de difusión que la lengua árabe dificulta, pues las traducciones son más difíciles y la repercusión es mucho menor. Además, al no utilizar la lengua árabe, con las implicaciones que el uso de la lengua árabe clásica tiene desde un punto de vista religioso, Slimani se libera de cargas añadidas. Elimina cualquier rasgo de censura que el uso del árabe pueda imponerle y le ofrece todas las posibilidades de expresión que ella decida adoptar.

Su consagración como autora reconocida y laureada ha sido muy rápida. En 2014 publicaba su primera novela *El jardín del ogro*, y dos años después con su segunda novela *Canción dulce* recibía el Premio Goncourt, siendo la primera mujer de origen magrebí en lograr el premio más destacado de las letras francesas.

Uno de los libros en los que más significativamente se ha implicado en ese deseo de marcar las distancias con la realidad a la que se ven forzadas las mujeres marroquíes por las tradiciones y costumbres es *Sexo y mentiras: la vida sexual en Marruecos* publicado en 2017. En esta obra que adopta el formato de ensayo novelado, expone y analiza cuestiones relacionadas con el sexo femenino, la falta de libertad por el conservadurismo social, los peligros a los que se enfrentan las mujeres por tener que adoptar decisiones como el aborto en la clandestinidad. En este libro Slimani da voz a mujeres de distintos y muy diversos sectores de la población marroquí a través de entrevistas en las que se plantean aquellas cuestiones que en una sociedad islámica como la marroquí siguen siendo tabú. Esta obra alcanzó gran difusión muy rápido y meses después de su publicación salió la adaptación a la novela gráfica. Una obra en la que la propia autora aparece representada en uno de los personajes. Se consagra así esta novela como una obra de *artivismo*, pues el arte se utiliza como herramienta de lucha por los derechos humanos (Velasco de Castro, 2022)

3.2. Adania Shibli

La escritora palestina Adania Shibli (1976) se ha destacado recientemente como una voz fundamental para acercase al conflicto palestino desde la perspectiva de las mujeres. Ella aporta con su obra esa mirada necesaria, pues en la situación de enquistamiento como la que se encentra este asunto en los últimos tiempos es evidente que los niños y las mujeres son los más perjudicados al ser el eslabón más débil de la cadena de abusos a los que se enfrentan.

Shibli, como profesora universitaria ha dado clases en la Universidad de Nottingham y desde 2013 ha trabajado como profesora a tiempo parcial en el Departamento de Filosofía y Estudios Culturales de la Universidad Birzeit en Palestina, pues comprende que no puede abandonarse a un pueblo entero condenado, ya que cuando termine la guerra, esperando que esto sea más pronto que tarde, no habrá quien pueda habitar y levantar ese país. Se ha propuesto que su misión como profesora universitaria sea su contribución al levantamiento futuro de su país. A pesar de esto, y tal y como se han ido desencadenando las

cosas desde el ataque de Hamas en octubre de 2023 la realidad ha vuelto a imponerse y en este caso ha afectado a la escritora. Unos días después de ese 7 de octubre saltó a la prensa internacional que a Adania Shibli se le retiraba el premio LiBeraturpreis 2023 para el que había sido seleccionada por la organización alemana LitProm, por su novela *Un detalle menor*. El premio le iba a ser entregado durante la Feria del Libro de Frankfurt el 20 de octubre de 2023, pero unos días antes LitProm canceló la ceremonia en la Feria del Libro y la pospuso hasta una fecha no especificada en respuesta a las protestas de periodistas alemanes que habían dicho que la novela expresaba actitudes antisemitas, cuando en esta novela breve Shibli narra la historia de una violación y asesinato grupal perpetrado por unos soldados israelíes a una niña palestina en 1949, un acto por el que fueron condenados, por lo tanto, la novela cuenta una historia de violencia, agresión y abuso de poder, sin la actitud antisemita de la que fe acusada. El caso alcanzó una dimensión internacional importante, pues la cancelación de ese premio era entendida como un ejercicio de censura y así se reivindicó por más de 1000 artistas que firmaron un manifiesto de apoyo a la autora palestina[2].

3.3.ZAINAB FAZIKI

Zaina Faziki (Fez, 1994) es una ilustradora y escritora marroquí que ha logrado con sus obras un reconocimiento internacional extraordinario. Ingeniera eléctrica de formación, durante sus años de estudio universitarios tomó conciencia de la realidad a la que se enfrentaban las mujeres marroquíes viviendo en una sociedad conservadora en la que, a pesar de que las leyes le aseguran la igualdad de derechos que al hombre ante la ley, a la hora de la verdad el trato y el acoso al que deben enfrentarse es inmenso (Velasco de Castro, 2022, p. 245). A partir de esa toma de conciencia se planteó realizar una obra que supusiese una implicación personal y una constante reivindicación de los derechos y libertades de la mujer.

Su primera obra individual fue el cómic *Omor. Only between us* en 2017, una obra en la que la denuncia ya es el motor de sus

[2] Véase: https://www.latimes.com/entertainment-arts/books/story/2023-10-16/adania-shinli-book-prize-cancellation [recuperado 10-04-2025]

páginas. A través de tres protagonistas presenta los impedimentos y sufrimientos a los que diariamente se enfrentan las mujeres marroquíes en su vida cotidiana como consecuencia de la desigualdad de géneros imperante en Marruecos (Garratón, 2019, p. 3). En este cómic ya encontramos dos de los elementos fundamentales para analizar la obra de Faziki, por un lado, el uso del dariya, el dialecto marroquí, como lengua literaria, y por otro lado que la autora se dibuja a sí misma como una de las tres protagonistas de esta narración. Ella representa a todas esas mujeres, les está dando la palabra, pero también su imagen, se aleja de la vergüenza pública se distancia de los tabúes y se presenta en primera persona ante los lectores.

Tras otros trabajos que fueron trazando una línea creativa clara con la que identificar a la autora (Garratón, 2019, pp. 4-5) en 2018 lanzó la obra que la consagró en el panorama actual de la literatura, el Proyecto *Hshouma*, un ejemplo de su posicionamiento ideológico en el que el empleo del arte como motor de cambio social es la base. El *artivismo*, es decir, el arte como activismo político, es lo que la mueve a desarrollar sus obras. Este proyecto surgió a partir de una estancia artística en Madrid. Era un ambicioso plan que no se reducía a la publicación de una obra impresa, sino que implicaba toda una labor de difusión a través de una página web en la que iba subiendo todos los materiales, textos, ilustraciones y contenidos relacionados con el proyecto. Finalmente, todo el trabajo realizado fue publicado en una obra homónima (Velasco de Castro, 2019).

Desde su título *Hshouma* nos está queriendo indicar la dirección que desea continuar la autora. *Hshouma* en dialecto marroquí significa vergüenza, aquello que no se puede decir en público aquello que hay que ocultar, y *hshouma* en Marruecos son todas esas cosas relacionadas con el sexo, con lo indecoroso y con la mujer, es decir, todo lo que hay que mantener a buen recaudo para no alterar el orden público. Frente a esto, su obra es de un trabajo en blanco y negro en el que plantea sin tabúes ni silencios la realidad de los conflictos a los que las mujeres se enfrentan. Uno de los pilares centrales de su denuncia está basada en el lenguaje como primer silenciador, pues como ella apunta en la obra, en su lengua materna, el darija, el dialecto árabe de Marruecos, no existen palabras para nombrar, por ejemplo, las

partes sexuales del cuerpo de las mujeres, por tanto, aquello que no se nombra no existe. Ella explica que para poder hablar de determinados conceptos hay que recurrir al árabe clásico, lo que supone pisar terrenos pantanosos al emplear esta lengua, además de ser un vocabulario tan ajeno a la vida cotidiana que supone un extrañamiento inmenso para las mujeres cuando recurren a esta lengua. La otra opción sería utilizar el francés, lo que implica la utilización de una lengua de colonización, y por lo tanto de nuevo ajea a la realidad cotidiana de esas mujeres que no encuentran el modo de expresarse en su lengua materna.

Su último trabajo publicado *Madame Haram*, ha sido presentado en la Feria del comic de Angoulem en marzo de 2025, es una obra en la que denuncia la condena a la que son sometidas las mujeres violadas que tiene hijos como consecuencia de esas violaciones, pues tanto ellas como sus hijos son rechazados, no tienen derechos a reclamar la paternidad ni a adoptar el apellido del padre. Una condena que las acaba marginando hasta forzarlas a vivir de la prostitución o a caer en el tráfico de órganos y otras atrocidades similares. De nuevo nos encontramos ante una denuncia sin matices de una realidad que debería ser inasumible en una sociedad como la marroquí.

3.4. Fatima Daas

Fatima Daas (1995) es el seudónimo con el que la escritora francesa de origen argelino firma su obra. Saltó a la fama cuando en 2020 publicó su primera novela *La hija pequeña*, una novela con una importante impronta autobiográfica en la que narra la historia de conflicto de una adolescente cuando toma conciencia de que es lesbiana y el esfuerzo personal que debe realizar por aceptarlo habiendo sido educada en una familia musulmana tradicional. Se trata de una novela en la que el conflicto de identidad individual se entremezcla con el colectivo, pues la protagonista se enfrenta a ese doble muro de silenciamiento que debe lograr superar. Por un lado, el propio, pues debe ser consciente de su realidad antes de pasar a luchar por ella públicamente.

Esa toma de conciencia de su propia identidad será el tema central de la novela y el modo literario de llevarlo a la palabra escrita consiste en que la primera frase de cada capítulo de la

novela será decir su nombre propio: *Me llamo Fátima Daas,* o *Me llamo Fátima*, casi a modo de mantra para recordárselo constantemente a la protagonista de la obra, alter ego de la autora. Necesita repetir su nombre propio para reafirmarse en esa identidad que tiene que aprender a defender.

3.5 Mona Eltahawy

Una labor destacada y combativa es la que lleva a cabo ya desde hace varias décadas la periodista y escritora egipcia Mona Eltahawy (1967) hasta consagrarse como una de las voces más fuertes y reivindicativas del feminismo en el mundo árabe actualmente. En sus trabajos propone una lucha feroz contra el patriarcado desde un feminismo sin apellidos: *yo separo el feminismo y el islam. No soy una feminista islámica*[3] diría en las entrevistas que realzó durante la promoción de su ensayo *El himen y el hiyab: Por qué el mundo árabe necesita una revolución sexual* (2018). Un texto cuya premisa central es que la misoginia en el mundo árabe se reproduce en tres ámbitos: el estado, la calle y el hogar, por tanto, *una mezcla tóxica de cultura y religión* dirá (*ídem*) asegurando que *el patriarcado te va a joder, seas de la religión que seas, seas de donde seas*[4], y por tanto la lucha es compartida, si bien es consciente de que en el mundo arabo islámico debe ser con mayor intensidad.

Otro de las cuestiones que lamenta y desarrolla en su obra será la decepción tras el fracaso de las revoluciones de la Primavera árabe, cuando en ese momento parecía que algo iba a cambiar, pues las mujeres en Oriente Medio lucharon junto a los hombres codo con codo, ayudaron a sus conciudadanos masculinos a derrocar a los dictadores, para una vez concluida la labor verse ignoradas en su lucha contra el patriarcado y la misoginia, verse de nuevo condenadas al espacio privado y doméstico que las sociedades patriarcales les tenían destinados. El fracaso de esas revoluciones para las mujeres fue doble y así lo expone Eltahawy.

---

[3] https://www.publico.es/sociedad/separo-feminismo-islam-soy-feminista-islamica.html [recuperado 10-04-2025]

[4] https://www.elsaltodiario.com/feminismos/entrevista-mona-eltahawy [recuperado 10-04-2025]

4. Conclusiones

Terminamos entonces este breve acercamiento a algunas de las voces más destacas de la literatura árabe contemporánea. Hemos intentado exponer como la labor de reescritura del canon literario puede ser una tarea que se ponga en marcha desde las aulas universitarias y los trabajos de investigación propuestos al alumnado. Trabajar en el acercamiento a estas figuras, primordiales para comprender que la lucha feminista por ganar ámbitos de libertad individual es una aspiración de trazado horizontal de todas las mujeres del mundo cada una en su tiempo. De esta manera, el estudiantado puede comprender más profundamente los vericuetos sociales y políticos a los que se enfrentan estas mujeres. Leer sus textos, analizar sus discursos o entrevistas es un recurso docente que hace reflexionar a la persona que se enfrenta a la lectura en cuestión, que permite establecer espacios de debate en las aulas e incluso analizar el vocabulario concreto empleado, o como ya apuntábamos anteriormente, reflexionar sobre el uso de la lengua árabe o no como lengua de expresión literaria. Todas estas cuestiones hacen que la necesaria labor de ampliación del canon literario imperante sea una actividad docente extraordinaria para poner en práctica durante los estudios universitarios.

Referencias bibliográficas

Al-Aluni, Jaafar (2016). *Diván de poetisas árabes contemporáneas.* Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Ashur, Radwa; JABOURI GHAZOU, Ferial; REDA-MEKDASHI, Hasna; Mc CLURE, Mandy (eds.) (2008). *Arab Women Writers: A Critical Reference Guide, 1873-1999*. American University in Cairo Press.

Cheurfa, Hiyem (2024). *Contemporary Arab Women's Life Writing and the Politics of Resistance.* Edimburgo, Edinburgh University Press.

Cook, Miriam (1996). *War's Other Voices. Women Writers on the Lebanese Civil War*. Syracuse, New York Syracuse University Press

Cook, Miriem (2001). *Women claim Islam: creating Islamic feminism through literature.* London, Routledge

Cook, Miriam (2004) *Opening the Gates. An anthology of Arab feminist writing Bloomington: Indiana University Press.*

Daas, Fátima (2021). *La hija pequeña*, Madrid: Cabaret Voltaire.

ELTAHAWY, Mona (2018). *El himen y el hiyab: Por qué el mundo árabe necesita una revolución sexual*. Editorial Capitan Swing.
FAZIKI, Zainab (2017). *Omor. Only between us*. s.e.
FAZIKI, Zainab (2019). *Hshouma. Corps et sexualité au Maroc*. París, Massot éditions.
FAZIKI, Zainab (2025). *Madame Haram*, Paris, Massot Editions.
GARRATÓN MATEO Carmen (2019). "El poryecto *Hshouma*, el arte como motor de cambio social". *Al-Andalus Magreb*, 26, 09.1–24.
GONZÁLEZ NAVARRO, Ana.*Escritura y feminismo en Marruecos: historia, debates y genealogías Una aproximación desde la crítica literaria y la literatura* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
HANDAL, Nathalie (2015). *The Poetry of Arab Women: A Contemporary Anthology*. Massachusetts: Interlink Publishing.
SHIBLI, Adania (2019). *Un detalle menor*, Asturias: Hoja de lata Editorial.
SLIMANI, Leila (2017). *Canción dulce*. Madrid: Cabaret Voltaire.
SLIMANI, Leila, (2018). Sexo y mentiras, Cabaret Voltaire.
SLIMANI, Leila (2019). *En el jardín del ogro*, Cabaret Voltaire,
THOMAS DE ANTONIO, Clara María (2008) "En memoria de la poetisa Fadwa Tuqan, símbolo de la resistencia palestina", en *De lo sagrado y lo profano. Mujeres tras/entre/sin fronteras.* Sevilla: ArCiBel Editores, pp. 515-539.
VELASCO DE CASTRO, Rocío (2019). "Grafismo e igualdad de género en Marruecos: Hshouma, de Zainab Fasiki". *Akademía. Revista Internacional y Comparada de Derechos Humanos* 2, 1, pp. 13-53.
VELASCO DE CASTRO, Rocío (2022) "Mujer y género en Marruecos. *Artivismo* y derechos humanos" en Pérez Beltrán (ed.) *Mujeres en contexto árabe, motor de cambio social*. Editorial Universidad de Granada, pp. 233-262.
WADUD, Abdul (2019). "Nazik Al Malaika: The Pioneer of 'Free Verse' in Arabic Poetry" en *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, Vol. 2, pp. 11-12.

BIBLIOGRAFÍA WEB

https://legrandcontinent.eu/es/2022/10/06/la-literatura-es-un-arma-de-combate-una-conversacion-con-annie-ernaux/ [recuperado 10-04-2025]
https://www.publico.es/sociedad/separo-feminismo-islam-soy-feminista-islamica.html [recuperado 10-04-2025]
https://www.elsaltodiario.com/feminismos/entrevista-mona-eltahawy [recuperado 10-04-2025]
https://www.latimes.com/entertainment-arts/books/story/2023-10-16/adania-shinli-book-prize-cancellation [recuperado 10-04-2025]

Educación crítica y compromiso sociopolítico

DANDO VISIBILIDAD A MUJERES RELEVANTES DE LA HISTORIA ESTADOUNIDENSE A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE TEXTOS SIGNIFICATIVOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES

SHEDDING LIGHT ON RELEVANT AMERICAN WOMEN THROUGH THE ANALYSIS OF SIGNIFICANT TEXTS: AN INNOVATIVE TEACHING PROJECT IN THE ENGLISH STUDIES DEGREE

Baltasar Jesús LÓPEZ RUIZ
Carmen GÓMEZ GALISTEO
María Luz ARROYO VÁZQUEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen
Este trabajo aborda el proyecto de innovación docente que se ha desarrollado durante el curso académico 2024-25 en el grado de Estudios Ingleses de la UNED en la asignatura de Mundos anglófonos en perspectiva histórica y cultural. Esta propuesta tiene como objetivo principal dar visibilidad a la labor llevada a cabo por mujeres relevantes en la historia y cultura estadounidenses. A través del análisis de una selección de textos significativos, se pretende que el alumnado reflexione de manera crítica sobre el papel destacado que desempeñaron dichas mujeres y el alcance de su legado. Se presentan los objetivos y actividades del proyecto, recogiendo los resultados y se perfilan las futuras líneas de investigación.
Palabras clave: dar visibilidad, mujeres relevantes estadounidenses, innovación docente, comentario de textos.

Abstract
This paper tackles the innovative teaching project developed during the academic year 2024-25 in the English Studies degree at UNED in Anglophone Worlds in Historical and Cultural Perspective. The main objective of this proposal is to highlight the work of relevant women in American history and culture. Through the analysis of a selection of significant texts, our aim is to make students critically reflect on the outstanding role of these women and the scope of their legacy. The paper presents the objectives and activities carried out, it summarizes the results, and it outlines future lines of research.
Keywords: Giving Visibility, Outstanding American Women, Innovative Teaching, Text Commentary.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda el Proyecto de Innovación Docente (PID) llevado a cabo durante el curso académico 2024-2025 en el grado de Estudios Ingleses en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en concreto, en la asignatura de Mundos anglófonos en perspectiva histórica y cultural, asignatura obligatoria del primer curso.

Esta propuesta de innovación docente tiene no sólo la finalidad de ofrecer al alumnado la posibilidad de practicar el comentario de texto sino también dar visibilidad a las contribuciones de mujeres relevantes en la historia y cultura de los Estados Unidos, que no son lo suficientemente estudiadas. A través del análisis de una selección de textos significativos, se pretende que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre las aportaciones de dichas autoras y aprecien su alcance.

El enfoque de este proyecto es introducir cambios con continuidad en el futuro. A lo largo de los tres cursos académicos en que se ha venido desarrollando este proyecto, se han ido introduciendo mejoras como consecuencia de las aportaciones y sugerencias por parte de los participantes.

Cabe destacar que cuando se inició el proyecto hace dos cursos académicos, no se ofrecieron incentivos a los estudiantes. En esta edición del proyecto, se ofreció un punto en la calificación del segundo semestre a los estudiantes participantes para observar si esto repercute en el interés de participación del alumnado.

En cuanto a los textos seleccionados, se ha pretendido que reforzaran contenidos de la asignatura y mejoraran la tarea de evaluación continua (PEC) y el examen de la asignatura en el segundo semestre. La elección de los textos elegidos ha estado motivada por la necesidad de dar visibilidad a textos escritos por mujeres singulares que pueden servir de referencia para otras mujeres, aunque su labor, a veces, sea desconocida. En consecuencia, los textos están relacionados con los contenidos que se estudian en el segundo semestre de la asignatura de grado, pero, poniendo de relieve la voz de las mujeres.

Aun teniendo en cuenta que la planificación temporal y la secuenciación de actividades no han sufrido variaciones significativas desde el inicio del proyecto, destacamos la incorporación de nuevos elementos en relación con los procesos de evaluación y enseñanza-aprendizaje con la incorporación y posterior modificación de rúbricas de calificación y cuestionarios de evaluación del proyecto para el alumnado tras finalizar la fase colaborativa del proyecto.

El desarrollo de este proyecto de innovación en el transcurso de tres cursos académicos ha permitido a los docentes detectar las necesidades y dificultades del alumnado. Así mismo, ha facilitado al alumnado la posibilidad de establecer conexiones significativas entre su trabajo individual de comentario de textos enmarcados en un contexto histórico y político determinado y el trabajo colaborativo con otros participantes que previamente han trabajado el mismo texto.

En definitiva, se presenta el enfoque, los objetivos y las actividades de este proyecto de innovación docente, recogiendo los resultados que se han obtenido y perfilando las futuras líneas de investigación derivadas del mismo.

1.1. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación docente pretende incorporar y dar visibilidad a voces de mujeres. Respecto a la selección de los textos, un punto fuerte de este proyecto es la incorporación de voces afroamericanas, dada la invisibilidad que estas sufren en el ámbito académico (Chavous y Cogburn, 2007: 24; Fordham 1993: 3). Un tema de varios de estos textos es la lucha por los derechos de las mujeres. Esto es significativo dada la invisibilidad de las mujeres en el discurso sobre derechos humanos (Clinton, 1995: n.p.), que va aparejada a la consideración de las mujeres como ciudadanos de segunda clase en el panorama político y social actual (Hernández-Truyol, 1995: 231).

El proyecto de innovación docente ha pretendido desde sus inicios la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Dar visibilidad a mujeres relevantes de la historia y cultura estadounidense a través del análisis de textos significativos.
- Desencadenar el proceso de reflexión crítica del alumnado.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Ofrecer al alumnado la posibilidad de profundizar en la práctica del comentario de textos históricos con seguimiento continuo mediante una retroalimentación del trabajo realizado para que pueda aprender a realizarlos correctamente y afrontar con éxito las pruebas de evaluación continua y los exámenes de la asignatura.
- Orientar y ayudar al alumnado a citar adecuadamente las fuentes consultadas en sus comentarios.
- Facilitar que los estudiantes se familiaricen con la plataforma virtual de la UNED.

El equipo docente participante ha decidido continuar con este proyecto de innovación tras comprobar que los alumnos que realizaron el comentario de texto voluntario en los cursos pasados mejoraron en la realización de la PEC y en el comentario de texto que hicieron en los exámenes.

1.2. PARTICIPANTES

Del total de 558 estudiantes matriculados en la asignatura, 28 han participado en el Proyecto de Innovación Docente. Esta cifra es sensiblemente inferior a la registrada al curso anterior, en la que participaron 33 estudiantes. En el curso 2023-24 el proyecto se llevó a cabo en el primer semestre, a diferencia de los cursos 2022-23 y el curso académico actual, en los que las tareas se han desarrollado en el segundo.

Los datos referidos al número de participantes quedan reflejados en el siguiente gráfico.

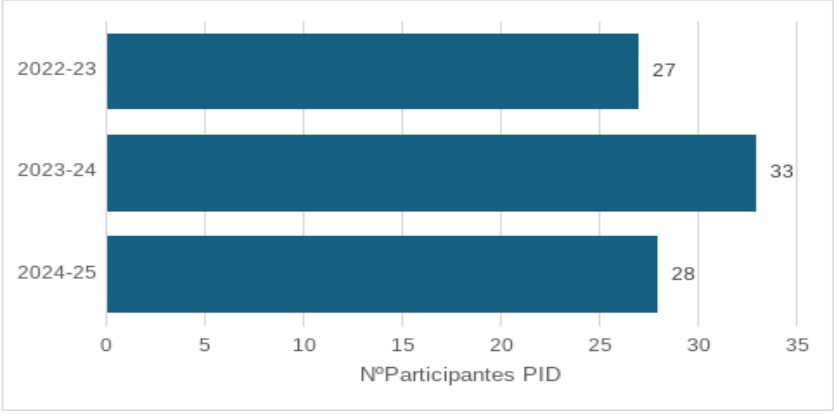


Figura 1. Evolución del número de participantes en el PID

Para la correcta interpretación de los datos de participación en el proyecto se ha tenido en consideración la evolución del número de alumnos matriculados en la asignatura en los tres últimos cursos académicos.

Los datos de matriculación registrados muestran un descenso significativo que se evidencian en el siguiente diagrama.

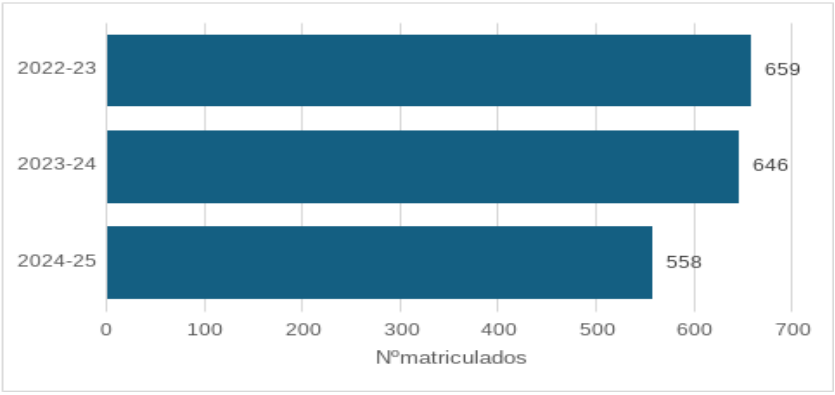


Figura 2. Evolución del número de matriculados en la asignatura Mundos Mundos anglófonos en perspectiva histórica y cultural

En términos porcentuales, la tasa de participación en el proyecto en el curso 2024-25 ha sido del 5%, cifra muy similar a la registrada en el curso 2023-24 y ligeramente superior al porcentaje del curso 2022-23.

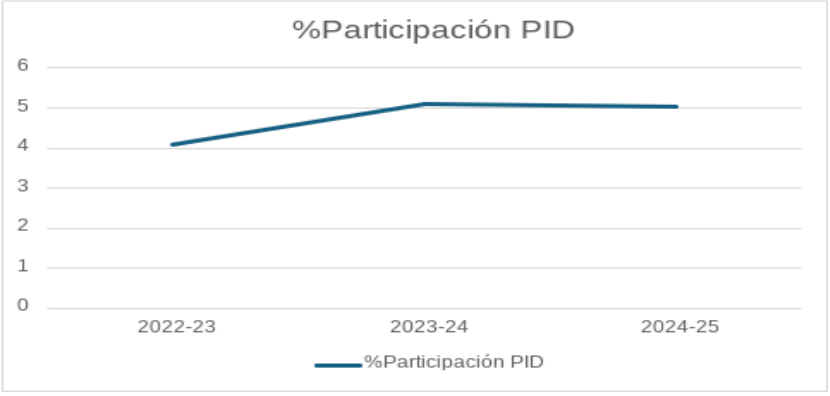


Figura 3. Tasa de alumnado participante en PID respecto al total de matriculados en la asignatura Mundos Mundos anglófonos en perspectiva histórica y cultural

Una vez iniciada la fase individual del proyecto en 2024-2025, dos estudiantes comunicaron su abandono debido a problemas de salud debidamente justificados. 22 participantes han completado esta primera fase individual de los 26 alumnos restantes.

La fase colaborativa del proyecto se puso en marcha con un total de 20 alumnos, teniendo en cuenta que dos de los alumnos

que han completado los trabajos de la fase individual se encuentran en situación de privación de libertad y han debido realizar las tareas asignadas desde el centro penitenciario.

Entre el equipo de docentes que han contribuido al desarrollo de las distintas fases del proyecto, debemos señalar que se ha ampliado con respecto a proyectos anteriores, contando con seis miembros del PDI (María Luz Arroyo Vázquez (coordinadora del PID), José María Díaz Lage, Adriana Kiczkowski, Irene Diego Rodríguez, Carmen Gómez Galisteo y Tamara García Vidal), cinco profesores-tutores (Susana Fuentes Casasola, Francesc Gámez Toro, Klàra Kodetova, Eva Pelayo Sanudo y Leila María Shan Nuñez), una doctoranda (Eva María Ramos López) y un profesor colaborador (Baltasar Jesús López Ruiz). Todos corrigieron los comentarios de los textos del alumnado participante.

Al igual que en los dos cursos anteriores, los docentes han dedicado un especial esfuerzo para involucrar a estudiantes de centros penitenciarios (en adelante, CCPP), a pesar de que las circunstancias han sido complicadas al no existir una comunicación directa entre el docente asignado y el estudiante, pero hay que destacar y agradecer la gran implicación de dos asesores de los CCPP que han contribuido a que fuera viable la participación de los dos estudiantes que han deseado integrarse en este proyecto. Hemos de destacar que, de un total de tres alumnos de CCPP matriculados en la asignatura, han participado dos.

2. METODOLOGÍA

Siguiendo las pautas establecidas en cursos anteriores, se ha optado por realizar el proyecto en cuatro etapas.

En la fase individual, se seleccionaron diez textos significativos para su análisis por parte del alumnado participante. Las mujeres seleccionadas y los textos elegidos fueron los siguientes:

- Carrie Chapman Catt[1]: "Address to the Congress on Women's Suffrage" (1917)
- Frances Perkins[2]: "Social Insurance for US" (1935)
- Eleonor Roosevelt[3]: "The Struggle for Human Rights" (1948)
- Margaret Chase Smith[4]: "Declaration of Conscience" (1950)
- Shirley Chisholm[5]: "Equal Rights for Women" (1969)
- Hillary Rodham Clinton[6]: "Women's Rights are Human Rights" (1995)
- Madeleine Albright[7]: "Commencement Address at Harvard University" (1997)
- Ruth Bader Ginsberg[8]: "Remarks on the Value of Diversity" (2009)
- Michelle Obama[9]: "Let Girls Learn" (2015)

---

[1] Carrie Chapman Catt (1859-1947) fue una figura clave del movimiento por el sufragio femenino en Estados Unidos.

[2] Frances Perkins (1880-1965) fue la primera mujer en ocupar un cargo en un gabinete presidencial en los Estados Unidos. Desempeñó el cargo de Secretaria de Trabajo entre 1933 y 1945.

[3] Eleonor Roosevelt (1884-1962) fue presidenta de la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y primera dama de los Estados Unidos desde 4 marzo de 1933 hasta el 12 de abril de 1945.

[4] Margaret Chase Smith (1887-1995), política republicana, fue miembro de la Cámara de Representantes (1940-1949) y del Senado por estado de Maine (1967-1973) de los Estados Unidos.

[5] Shirley Chisholm (1924-2005), política demócrata, fue la primera mujer afroamericana elegida para ser miembro de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos en 1968.

[6] Hillary Rodham Clinton (1947-), primera mujer nominada a la Presidencia por el partido demócrata en 2016, fue Secretaria de Estado de los Estados Unidos, entre 2009 y 2013, bajo la presidencia de Barack Obama, Senadora de los Estados Unidos por el estado de Nueva York, de 2009 a 2013, y primera dama de los Estados Unidos, desde 1999 hasta 2001.

[7] Madeleine Albright (1937-2022) ocupó el cargo de Secretaria de Estado de los Estados Unidos, entre 1997 y 2001, bajo la presidencia de Bill Clinton.

[8] Ruth Bader Ginsberg (1933-2020) fue Jueza del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, desde 1993 hasta 2020.

[9] Michelle Obama (1964-), abogada y escritora, fue primera dama de los Estados Unidos, desde 2009 hasta 2017.

- Deb Haaland[10]: “Farewell Speech” (2025)

Asimismo, se pusieron en el foro de la asignatura unas actividades. Una de ellas presentó al alumnado una serie de extractos de textos significativos de la historia estadounidense escritos por mujeres y hombres y se les pidió que los enlazaran con el autor o la autora correspondiente. Se les pidió que expusieran a los compañeros las palabras o frases que consideraban que tenían más impacto en cada uno de los extractos. La otra tarea consistió en que buscaran las figuras retóricas utilizadas y explicaran su finalidad.

A continuación, se contactó con el profesorado que se encargaría de realizar la tutorización. Posteriormente, se planteó el proyecto al alumnado y se les dio un plazo un plazo para que se apuntaran. Una vez elaborado el registro de alumnado interesado en participar en el presente proyecto, se asignaron a cada docente un máximo de 3 estudiantes.

La primera fase individual consistió en la elección de uno de los diez textos seleccionados por parte del alumnado. Los correctores contactaron con los estudiantes asignados y les indicaron que deberían elegir un solo texto para poder realizar el correspondiente análisis. También se les facilitó una guía, redactada en lengua inglesa, de cómo hacer un comentario de texto junto con la rúbrica de evaluación que ha usado el profesorado para proporcionar comentarios de retroalimentación y posteriormente emitir una calificación.

El trabajo individual fue supervisado por cada docente a través de la entrega de dos borradores y una versión definitiva de su comentario (con fecha de entrega de marzo de 2025).

Diversos autores han puesto de manifiesto la importancia de la interacción entre iguales en las distintas fases del aprendizaje en etapas universitarias (Millis, 2010: 2). Partiendo de esta idea, se diseñó la siguiente fase del proyecto, para facilitar el trabajo

[10] Deb Haaland, (1960-) política demócrata de ascendencia indígena, fue Secretaria de Interior durante la presidencia de Joe Biden, desde marzo de 2021 hasta enero de 2025 y miembro de la Cámara de Representantes, entre 2019 y 2021.

colaborativo del alumnado, dándose la oportunidad de interactuar de forma síncrona y asíncrona con el equipo docente y otros estudiantes asignados al mismo equipo de trabajo.

Para llevar a cabo esta fase del proyecto, el alumnado participante fue distribuido en pequeños equipos, tomando como criterio que los componentes hubieran trabajado el mismo texto en la fase individual.

Se partió de la experiencia previa de los dos cursos anteriores para coordinar el trabajo colaborativo y se propuso a cada equipo de trabajo que se comenzara con una puesta en común de los comentarios que cada estudiante había recibido por parte del profesorado. Tras la incorporación de las correcciones propuestas de los docentes, los comentarios deberán ser ampliados y mejorados antes de ser enviados al equipo docente.

En abril de 2025, se realiza la segunda fase del proyecto. Una de las principales dificultades de dicha fase ha sido pensar en una tarea alternativa para los estudiantes de CCPP al no poder colaborar en equipo.

La fase final, consistente en la evaluación y corrección de los trabajos presentados por cada equipo, incorpora distintas propuestas de mejora aportadas a través de comentarios del alumnado participante en el curso 2023-24. equipo docente se ha propuesto hacer llegar los comentarios de retroalimentación para los comentarios de texto elaborados en la fase colaborativa. Se ha acordado enviar a cada equipo unas pautas concretas que puedan ayudar a afrontar el análisis y comentario de texto con suficiente antelación a los exámenes de la convocatoria de junio.

El uso de rúbricas ha sido considerado como una herramienta de gran utilidad para evaluar las tareas y ha facilitado la labor de los docentes para dar pautas claras y objetivas de lo que "se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback" (Blanco, 2008: 171-172).

Tomando como partida las rúbricas de evaluación confeccionadas por el equipo de profesores en el curso 2022-23, se han ido incorporado modificaciones con el fin de detallar de forma aún más objetiva y concisa todos los elementos que el alumnado debería incluir (Griffin, 2009: 4-13).

El profesorado participante ha acordado seguir utilizando los mismos criterios de calificación que en los dos cursos anteriores

(enfoque histórico, enfoque cultural, enfoque personal y corrección en el uso del lenguaje). También se ha decidido hacer uso de la versión de la rúbrica diseñada en el curso 2023-24, partiendo del hecho de que ya había sido difundida entre el alumnado durante la fase preliminar del proyecto (Arroyo Vázquez *et al*., 2025). Dicha rúbrica es también utilizada para la calificación de las PECs y los comentarios de texto en los exámenes.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los resultados que exponemos en esta sección son provisionales, ya que en el momento de envío a imprenta del presente volumen nos encontramos en pleno desarrollo de la segunda fase. En esta etapa del proyecto podemos decir que el mismo ha tenido un impacto positivo en la reflexión de los estudiantes sobre la importante contribución de las mujeres en la política estadounidense y una mejora en el análisis y comentario de textos históricos.

Este proyecto espera tener una repercusión en la reflexión del alumnado sobre los textos significativos escritos por mujeres y en la realización de la PEC y de los exámenes. Pensamos que estos resultados tienen repercusión en la enseñanza-aprendizaje de la historia y cultura de los Estados Unidos, ya que el proyecto ofrece al alumnado profundizar en la práctica de la asignatura.

La práctica en el análisis de los textos históricos escritos por mujeres no sólo puede contribuir a aumentar el conocimiento del alumnado sobre figuras representativas de la historia estadounidense, sino que también puede contribuir a mejorar la calidad de los comentarios, como muestran los siguientes datos.

Del total de 28 estudiantes que se apuntaron, 22 alumnos entregaron el comentario de texto de la fase de trabajo individual, obteniendo una calificación positiva una vez que sus comentarios fueron evaluados usando la rúbrica.

En la fase colaborativa del proyecto participan todos los estudiantes que realizaron el comentario en la fase individual excepto los estudiantes de CCPP. Esta fase les ha resultado bastante novedosa al alumnado de la UNED que suele trabajar de

manera individual, pues les permite interactuar y comunicarse con sus compañeros/as.

3.1 Retroalimentación de los estudiantes participantes

Una vez concluida la primera fase del proyecto, se abrió un foro de retroalimentación para que el alumnado participante valorara la misma. Reproducimos algunos de estos comentarios de los estudiantes que valoran, especialmente, la elección del tema del proyecto, el seguimiento personalizado y las correcciones:

"Coincido con mis compañeras en que es útil e interesante este proceso de realización de un comentario de texto, en el que puedes realizar borradores, e ir mejorándolo con las correcciones y las orientaciones. [...] Me gusta la temática del proyecto, «Shedding Light on American Women Voices». Yo, particularmente, la incluiría como parte del curso general, y reduciría contenido de otras partes. Los textos son muy interesantes."

"La ventaja que yo le he encontrado a esto es que nos permite trabajar con más textos que las PEC. Igualmente, el contar con la ayuda/guía de un tutor para que nos ayude a perfeccionar los textos es un punto positivo para esta modalidad -y quizás algo que tendría que aplicarse también a las PEC, no solo de esta asignatura, sino de todas las que se pueda, ya que favorece al alumno enormemente."

"Me ha resultado de gran ayuda tener un tutor asignado que pueda revisar mi trabajo dos veces antes de la entrega final."

"I found the tutor/corrector was extremely helpful with my commentary/essay as a whole and was able to point out to me aspects that did not work... I think it can sometimes be very hard to distance oneself from what one has written, and it is super helpful to have an experienced person look over it and suggest edits [...] for me it was a real treat to have someone give me an opinion and advice, and not be afraid to make suggestions about leaving inappropriate text out. Less is more in many situations."

"Quería darles las gracias por organizar e involucrarnos en este proyecto. A mí me ha resultado muy novedosa y gratificante la experiencia, puesto que hemos tenido que trabajar con textos relativamente recientes... me han resultado muy provechosos los comentarios de mi tutora acerca de cómo citar en MLA [...] es algo fundamental para seguir en el mundo académico y creo que cuanto antes aprendamos a manejarlo con soltura, más llevadero nos será a largo plazo. [...] En cuanto a sugerencias para futuras ediciones, no sé si

Moodle lo permite, pero ¿sería posible programar una tarea solamente para los que están participando en el PID?"

"A mí me ayudó muchísimo con las formalidades del ensayo. Más allá de las correcciones gramaticales, me he dado cuenta de que descuidaba la forma de citar [...] Me gustó porque tuve una devolución de mi trabajo y me brindó herramientas para hacerlo mejor."

"Me ha permitido practicar mi inglés escrito, me ha hecho aprender un poco más sobre la historia de los EE. UU. y me ha permitido ver cómo otra docente aplicaba la rúbrica a mi escrito..."

"Opino que es una experiencia enriquecedora contar con los comentarios, directrices y apoyo de un docente experimentado. Mi tutora, personalmente, me ayudó mucho con la citación MLA que yo desconocía y, leyendo objetivamente mi trabajo y haciendo un análisis imparcial, me dirigió hacia un trabajo académicamente correcto

Además, la tutora corrigió de manera muy rápida, permitiéndome entregar ambos borradores antes del trabajo final."

Como novedad en este curso 2024/25 se ha diseñado un cuestionario de satisfacción que será cumplimentado por el alumnado una vez que sean evaluados y calificados todos los trabajos presentados en la fase colaborativa. El cuestionario se insertó en la plataforma virtual del curso y consta de cuatro secciones, incluyendo cinco preguntas redactadas en formato de afirmaciones sobre las que el alumnado debe mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo.

Los ítems incluidos en cada sección aparecen listados en las tablas que figuran a continuación.

Participación del alumno/a en el proyecto de innovación docente
1.-Considero adecuado mi grado de implicación personal en el proyecto.
2.-El tiempo que he dedicado a la realización de las distintas tareas asignadas ha sido suficiente.
3.-He intentado utilizar todos los recursos a mi alcance para realizar las tareas asignadas.
4.-En la fase colaborativa del proyecto, he tratado de contar con la opinión del resto del equipo para consensuar el reparto de tareas.
5.-Considero que mi aportación personal al equipo de trabajo en la fase colaborativa ha sido suficiente

Tabla 1. Sección del cuestionario: Autoevaluación sobre la participación del alumno/a en el proyecto de innovación docente

Equipo docente y profesorado colaborador en el proyecto
1.-Considero que las directrices facilitadas por el equipo docente para la realización de las tareas asignadas han sido apropiadas.
2.- Los plazos para realizar tareas en cada fase del proyecto fueron adecuados.
3.-Se ha seguido un criterio adecuado para la selección de los textos que han servido de base para el posterior análisis y comentario
4.-He podido contactar con el equipo docente y he recibido respuesta en un plazo de tiempo razonable.
5.-He obtenido una respuesta satisfactoria por parte del equipo docente cuando he precisado de alguna aclaración y/o ayuda.

Tabla 2. Sección del cuestionario: Valoración de la labor del equipo docente y profesorado colaborador en el proyecto

Proceso de evaluación y calificación
1.- He recibido aportaciones del equipo docente que me han servido para mejorar la calidad de los comentarios de texto realizados.
2.- Los comentarios de retroalimentación recibidos por parte del equipo docente han sido claros, precisos y fáciles de interpretar.
3.- El tiempo transcurrido hasta recibir los comentarios de retroalimentación y la evaluación de mis trabajos ha sido razonable.
4.- La rúbrica diseñada para la evaluación y calificación de los comentarios de texto realizados en la fase colaborativa ha sido útil para entender mejor la calificación otorgada.
5.- Considero justa y acertada la calificación otorgada por el docente que ha evaluado el comentario de texto.

Tabla 3. Sección del cuestionario: Valoración del proceso de evaluación y calificación

Valoración global del proyecto de innovación docente
1.- Considero positiva mi participación en el presente proyecto a nivel académico.
2.- Considero que mi participación en la fase colaborativa ha contribuido a mejorar mis relaciones personales con otros alumnos/as.
3.- Considero que mi nivel de competencia lingüística ha mejorado tras mi participación en el proyecto.
4.- Considero que mi nivel de competencia en el análisis y comentario de textos ha mejorado.
5.- Aconsejaría a futuros estudiantes su participación en este proyecto.

Tabla 4. Sección del cuestionario: Valoración global del proyecto de innovación docente

Para cada pregunta se ofrecen al alumno cuatro posibles respuestas usando una escala de tipo Likert, en la que el alumnado ha podido mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Las opciones incluidas en nuestro caso han sido las siguientes:

- ☐ Absolutamente en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Totalmente de acuerdo

Además, se incluyeron otras tres preguntas que el equipo docente considerará para la planificación del proyecto en ediciones próximas. En concreto, se ha pedido al alumnado que señale en qué semestre considera que habría sido más conveniente llevar a cabo el proyecto de innovación docente. Otras dos preguntas, en formato de respuesta larga, se han insertado para poner a disposición del alumnado un espacio donde puedan aportar sugerencias y propuestas de mejora.

3.2. Retroalimentación de los docentes participantes

A los docentes participantes en el proyecto se les pidió que elaboraran un breve informe con sus percepciones sobre la fase 1. De estos informes, se desprende que los estudiantes al principio

se centraban en el contenido (qué se dice) y que, tras recibir las indicaciones de los docentes, fueron presentando mayor atención al análisis retórico, identificando estrategias discursivas, evaluando la posible recepción de la audiencia y argumentando de una manera más sólida desde el punto de vista académico.

En general, los docentes participantes subrayaron que es una experiencia altamente positiva, muy enriquecedora y valiosa, ofreciendo a los participantes una oportunidad para el crecimiento académico y personal.

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Este proyecto de innovación docente contribuye a fomentar la excelencia en la educación universitaria al proporcionar al alumnado oportunidades de aprendizaje significativo y colaborativo. Se pretende, por un lado, dar visibilidad a mujeres singulares estadounidenses a través de textos significativos, y, por otro lado, ofrecer al alumnado la posibilidad de practicar el comentario de texto con la guía y el seguimiento personalizado de su trabajo.

Para los estudiantes participantes, muchas figuras seleccionadas eran desconocidas o poco conocidas (como las esposas de Franklin D. Roosevelt o de Barack Obama en el caso de las primeras damas Eleanor Roosevelt o Michelle Obama, respectivamente), así que uno de los aspectos fundamentales de este proyecto has sido proporcionar a los estudiantes la oportunidad de analizar textos de mujeres que no encontrarían en sus estudios universitarios.

La práctica guiada y el acompañamiento personalizado han constituido un aspecto fundamental en esta propuesta de innovación docente, aportando un gran beneficio al alumnado. No obstante, mientras que algunos estudiantes han entregado dos borradores y la versión final del comentario de texto que habían elegido, otros solamente han realizado una versión final. Esto, sin duda, ha repercutido en los resultados y beneficios obtenidos. De hecho, gracias a la entrega de los borradores, los estudiantes pueden reflexionar sobre los puntos débiles del comentario, que suele ser la parte crítica, y reforzarla, además de corregir aquellos errores que se les destacan en el documento, para así poder

entregar una versión mejorada como trabajo final. También cabe destacar la alta implicación de los estudiantes en CCPP.

En la segunda fase del proyecto, cabe hacer hincapié en la importancia que se le otorga al trabajo colaborativo con el que se trata de incrementar la participación del alumnado y desarrollar su capacidad de trabajar en equipo, de argumentar y de valorar otras ideas e interpretaciones de los textos propuestos por el resto de los estudiantes con el objetivo de que consigan realizar un buen comentario final de manera conjunta. Los estudiantes han estado más comprometidos y motivados con la asignatura, afianzando los conocimientos que se imparten en la misma y mostrando mayor receptividad.

Hemos constatado que las indicaciones y herramientas proporcionadas, especialmente la rúbrica, con unos descriptores muy precisos para evaluar, ayudan mucho a corregir los comentarios de texto en ambas fases. El comentario final también lo corregirán dos miembros del equipo docente de la asignatura, usando la misma rúbrica.

En definitiva, el proyecto ha tratado no sólo de mejorar la competencia de análisis de textos y fomentar el pensamiento crítico del alumnado sino también, al mismo tiempo, dar visibilidad y transmitir la voz de mujeres singulares de la historia y cultura estadounidenses. La mayoría de estas mujeres lograron desempeñar cargos muy importantes en la esfera política y todas ellas constituyen un modelo de referencia para otras mujeres.

Para futuros PID, se contempla la posibilidad de incorporar voces de mujeres pertenecientes a distintas minorías que reflejen la diversidad existente en los Estados Unidos. Asimismo, hemos pensado en abordar el tema de la lucha por el derecho al voto en el próximo proyecto de innovación docente durante todo el curso 2025-26.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRIGHT, Madeleine (1997). "Commencement address at Harvard University." Recuperado de https://1997-

2001.state.gov/statements/970605.html [Fecha de consulta: 31/01/2025]

ARROYO VÁZQUEZ, María Luz, DÍAZ LAGE, José María y LÓPEZ RUIZ, Baltasar (2025). "Trabajo colaborativo para la innovación docente: análisis de discursos significativos de la historia estadounidense". En Darío Migliucci et al. *Sociedad y progreso. Las claves discursivas de la era informacional* (pp. 213-227). Granada: Comares.

BLANCO, Ángeles (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. España: Octaedro.

CATT, Carrie Chapman. (1917). "Address to the Congress on Women's Suffrage." Recuperado de https://www.americanrhetoric.com/speeches/carriechapmancattsuffragespeech.htm . [Fecha de consulta: 30/01/2025].

CHAVOUS, Tabbye M. y COGBURN, Courtney D. (2007). "Superinvisible Women: Black Girls and Women in Education." *Black Women, Gender + Families 1*(2), pp. 24–51. https://www.jstor.org/stable/10.5406/blacwomegendfami.1.2.0024. [Fecha de consulta: 30/03/2025].

CHISHOLM, Shirley. (1969, 21 de mayo). "Equal Rights for Women". [Discurso, Cámara de Representantes de EE. UU., Washington, DC]. Recuperado de https://teachingamericanhistory.org/document/for-the-equal-rights-amendment/

CLINTON, Hillay R. (1995). "Women's Rights Are Human Rights." Recuperado de https://www.un.org/esa/gopher-data/conf/fwcw/conf/gov/950905175653.txt [Fecha de consulta: 30/01/2025].

FORDHAM, Signithia (1993). "Those Loud Black Girls": (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy. *Anthropology & Education Quarterly*, *24*(1), 3–32. http://www.jstor.org/stable/3195924

GRIFFIN, Merilee. "What is a Rubric?", *Assessment Update*, 21(6), 4-13

GINSBURG, RB. (2009). *Remarks on the value of diversity*. Recuperado de https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2024/04/02/remarks-on-the-value-of-diversity-july-17-2009/ [Fecha de consulta: 30/01/2025].

HAALAND, Deb. (2025, 15 de enero). "Farewell speech." Recuperado de https://www.doi.gov/pressreleases/secretary-haaland-delivers-farewell-speech-highlights-enduring-progress-during-biden [Fecha de consulta: 30/01/2025].

HERNÁNDEZ-TRUYOL, Berta E. (1995). "Concluding Remarks: Making Women Visible: Setting an Agenda for the Twenty-first Century". *St. John's Law Review, 69*(1), pp. 231-254. Recuperado de

https://scholarship.law.stjohns.edu/lawreview/vol69/iss1/12/ [Fecha de consulta: 30/03/2025].

MILLIS, Barbara (2010). *Cooperative learning in Higher Education. Across the disciplines, across the Academy*. Nueva York: Routledge.

OBAMA, Michelle (2015, 2 de noviembre). "Let Girls Learn: Addressing the Global Crisis in Girls' Education Requires not just Investment but Challenging Cultural Beliefs and Practices." *The Atlantic*. Recuperado de https://www.theatlantic.com/international/archive/2015/11/girls-education-michelle-obama/413554/. [Fecha de consulta: 30/03/2025].

PERKINS, Frances (1935, 25 de febrero). "Social Insurance for the U.S." [Discurso radial nacional]. Recuperado de https://www.ssa.gov/history/perkinsradio.html [Fecha de consulta: 30/01/2025].

ROOSEVELT, Eleanor (1948). "The Struggle for Human Rights." Recuperado de https://erpapers.columbian.gwu.edu/struggle-human-rights-1948 [Fecha de consulta: 30/03/2025].

SMITH, Margaret Chase (1950). "Declaration of Conscience." Recuperado de https://www.senate.gov/artandhistory/history/resources/pdf/SmithDeclaration.pdf [Fecha de consulta: 30/01/2025

TRADUCTORAS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: CÓMO VISIBILIZAR A LA MAYORÍA DE UN SECTOR PROFESIONAL LINGÜÍSTICO

WOMEN AUDIOVISUAL TRANSLATORS IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: RAISING AWARENESS OF A LINGUISTIC PROFESSIONAL SECTOR

Inmaculada ROSAL BUSTAMANTE
Universidad de Sevilla

Resumen
Aunque más del 70 % de socias de la principal asociación del sector profesional de la traducción en España (ATRAE) sean mujeres (Mariani, 2021), tienen una escasa y desigual representación en reconocimientos y galardones. Así, desde diferentes ámbitos de la sociedad es preciso recomendar actuaciones que reivindiquen el papel esencial de un sector doblemente invisibilizado. En esta investigación con un enfoque orientado a la acción se forma a los estudiantes de educación superior para que obtengan una perspectiva y una conciencia de género, se fomenta la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la investigación, habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio de la traducción. Estas actividades pretenden que el alumnado sea protagonista de los cambios necesarios para vivir en una sociedad igualitaria en consonancia con el ODS 5.
Palabras clave: perspectiva de género, traductoras audiovisuales, formación transversal, visibilidad, enfoque orientado a la acción.

Abstract
Women audiovisual translators represent the 70% of the professional workforce; however, there is a scarce and unequal representation in awards and recognition. Thus, it is pivotal to have some recommendations from different aspects of the society

that promote the essential role of a double invisible industry. In this action-oriented approach higher education students are trained in obtaining gender awareness, critical thinking is promoted as well as collaborative work and research skills, all essential competencies in translation. These series of activities place the students in the centre of the necessary changes to live in an equal society in alignment with the SDG 5.*Keywords*: gender perspective, women audiovisual translators, cross-cutting education, visibility, action-oriented approach.

1. INTRODUCCIÓN: FEMINIZACIÓN DEL SECTOR DE LA TRADUCCIÓN Y DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Las traductoras[1] tienen el poder de difundir ideas, estimular con su labor posibles cambios en los comportamientos de las personas, y extender o evitar el uso de ciertos términos como neologismos y otras elecciones léxicas que causarán inevitablemente un impacto en la sociedad (Vigo, 2019: 11-12). Por lo tanto, se podría aprovechar la traducción como herramienta de acción social y ética en las aulas, pues se trata de una de las profesiones más feminizadas hoy en día.

Este predominio se empieza a vislumbrar en las aulas de la formación universitaria en el área de Artes y Humanidades, incluida la Filología, donde encontramos números muy similares, pues las mujeres representan el 63 % de las personas matriculadas en enseñanzas de grado en el curso 2023-2024 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025: 11). Por su parte, la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (2023) plasma en su documento *Translation in Figures* que un 67 % de las traductoras son mujeres. Por otra parte, según una investigación del CSA Research (2023) en una encuesta sobre *Género y familia en el sector de servicios lingüísticos,* el 83 % de las profesionales del sector lingüístico en el sur de Europa son mujeres.

[1] Como la mayoría del sector profesional de la traducción está formada por mujeres, en este artículo se utilizará el femenino para hablar de todas las personas que integran este sector de servicios lingüísticos.

En el ámbito académico, según el análisis bibliométrico de Pérez-Escudero (2021), hay un 54,27 % de investigadoras o autoras en traducción audiovisual (en adelante, TAV), lo que coincide con la representación mayoritariamente femenina en la profesión. Sin embargo, esta mayor participación no se traduce en la frecuencia absoluta de los 20 autores más citados de TAV que aparecen en la tabla 138 (Pérez-Escudero, 2021: 546), donde entre los cinco más populares, solo hay una mujer. Tampoco se ve reflejada en la tabla 77 de la visibilidad proporcional en internet de los 20 autores con más documentos (Pérez-Escudero, 2021: 423) publicados en TAV, donde, de los 10 autores más presentes, cinco son mujeres. También dentro del sector académico, si queremos precisamente resaltar el papel de las investigadoras mujeres, quizás el sistema de citas APA o Harvard, que solo incluyen las iniciales del nombre propio de autores, no es la herramienta adecuada para favorecer el reconocimiento de autoras de la disciplina (Botella-Tejera, 2024: 9).

Finalmente, si se dirige la atención hacia el sector profesional de la TAV, Pereira y Lorenzo (2021: 106-132) han recopilado una gran cantidad de referencias bibliográficas bajo el epígrafe de *accesibilidad en femenino*, para señalar el gran número de mujeres que trabajan en herramientas de accesibilidad en TAV sin que si quiera seamos conscientes de ello. Dos de cada tres traductoras en el sector de la TAV son mujeres (Mariani, 2021: 194) y un 70 % de las traducciones declaradas en DAMA (Derechos de Autor de Medios Audiovisuales) corresponden a mujeres, mientras que el 30 % restante corresponde a los hombres. Sin embargo, en el ámbito del cine, las traductoras firman menos del 50 % de los estrenos más taquilleros.

1.2. Reconocimientos Premios Asociación Traductores y Adaptadores Audiovisuales de España (ATRAE)

La traductora y cofundadora de ATRAE, Mariani (2021: 14), asegura que el 70 % de los ajustadores y el 80 % de los directores de doblaje son hombres (2021: 14). Todo apunta a que, a medida que se asciende en la escala de producción audiovisual, la representación femenina parece caer en picado. Como reivindica Tamayo Masero "las mujeres llevamos a cabo la mayoría del trabajo, pero los puestos de poder están ocupados por hombres"

(2022: 85). Hace unos años Mariani (2021) aseguraba que en los premios ATRAE, los traductores concentraban el 54 % de las nominaciones y obtenían el 57 % de los galardones. En un análisis actualizado con cifras de los premios ATRAE hasta el año 2024 (Tabla 1), se ha contrastado que estos porcentajes no han variado apenas: actualmente, los traductores concentran el 53 % de los galardones y las mujeres el 47 %, a pesar de representar casi un 70 % del sector profesional de la TAV. Es pertinente subrayar que en los últimos años la modalidad de localización de videojuegos ha estado protagonizada por mujeres, aunque en el rol de adaptadores, los hombres siguen siendo mayoría.

Tabla 1. Resumen de galardonadas/os en los premios ATRAE (2013-2024)

Edición Premios ATRAE	Hombres	Mujeres	Adaptadores y otros datos
Premios I ATRAE (2013)	10 59 %	7 41 %	- Se premia a un adaptador y a una adaptadora
Premios II ATRAE (2014)	6 37.5 %	10 62.5 %	- Se premia a un adaptador y a una adaptadora - Se premia a cinco traductoras en localización de videojuegos
Premios III ATRAE (2015)	21 70 %	9 30 %	- Se premia a tres adaptadores y a una adaptadora
Premios IV ATRAE (2016)	13 72 %	5 28 %	- Se premia a tres adaptadores
Premios V ATRAE (2017)	6 50 %	6 50 %	- Se premia a tres adaptadores
Premios VI ATRAE (2018)	7 67 %	4 33 %	- Se premia a dos adaptadores
Premios VII ATRAE (2019)	6 37.5 %	10 62.5 %	- Se premia a dos adaptadores - Se premia a cinco traductoras y un traductor en localización de videojuegos
Premios VIII ATRAE (2020)	9 69 %	4 31 %	- Se premia a tres adaptadores
Premios IX ATRAE (2021)	8 47 %	9 53 %	- Se premia a dos adaptadores - Una revisora aparece en la base de datos de ATRAE, pero no en el palmarés
Premios X ATRAE (2022)	9 56 %	7 44 %	- Se premia a cuatro adaptadores
Premios XI ATRAE (2023)	4 20 %	16 80 %	- Se premia a dos adaptadores - Se premia a nueve traductoras y un traductor en localización de videojuegos
Premios XII ATRAE (2024)	17 50 %	17 50 %	- Se premia a tres adaptadoras y cuatro adaptadores - Se premia a ocho traductores y tres traductoras en localización de videojuegos - Se incluyen premios a lenguas cooficiales (catalán, gallego y euskera)
Total	116 53 %	104 47 %	- Se premia a 31 adaptadores (86 %) y cinco adaptadoras (14 %) - Se premia a cuatro hombres y tres mujeres en los premios Xènia Martínez

Según promociona la cuenta de ATRAE (@ATRAEORG, 2024) en su perfil de Twitter/X con motivo del día de la mujer el 8 de marzo, las cifras que aportan sugieren un equilibrio en visibilidad, dado que 152 estrenos los realizan mujeres y 156, hombres. Sin embargo, esta igualdad no se ajusta tanto a la realidad puesto que solo el 8 % de las mujeres anuncian sus estrenos frente al 20 % de los hombres. Es igualmente relevante mencionar el hecho de que la representación masculina de esta profesión ha obtenido más premios, a pesar de tener menor

presencia estadística en el sector. Por este motivo, se podría afirmar que es un sector doblemente invisibilizado, pues la traducción audiovisual en sí es una profesión a menudo considerada invisible y poco reconocida.

Algo similar ocurre en el sector de la traducción editorial, pues Fernández (2017: 59) ya advierte de que, si bien es una profesión feminizada, los porcentajes de mujeres galardonadas por el Ministerio de Cultura español son bajos tanto en el Premio Nacional a la Mejor Traducción como en el Premio Nacional a la Obra de un Traductor. De hecho, en la primera categoría mencionada, Premio Nacional a la Mejor Traducción (1984-2023), hay 14 mujeres galardonadas en las 45 ediciones, lo que representa un 31 % (Morató y Yu, en prensa). En concreto, desde 1984 a 2009, fueron solamente cinco las mujeres premiadas. En cuanto al Premio Nacional a la Obra de un Traductor (1989-2023), hay 10 mujeres galardonadas en las 35 ediciones, es decir, un 29 % (Morató y Yu, en prensa). Específicamente, de 1989 a 2009, solo hubo cuatro mujeres que obtuvieron ese galardón. Estas cifras refuerzan la idea que, aunque existe una feminización de esta profesión lingüística, "la desigualdad sexual no desaparece" tanto en los bajos rendimientos económicos en una profesión con un predominio de mujeres, como en la monopolización por parte de los hombres en esos rendimientos simbólicos, como premios o becas (Fernández, 2017: 62).

2. Responsabilidad docente y legislativa en las aulas

La desigualdad en la distribución del reconocimiento profesional de un sector con mayoría femenina pone de manifiesto la necesidad de intervenir desde el ámbito educativo. De hecho, la constante evolución de la sociedad actual exige a la enseñanza universitaria una formación flexible que prepare a profesionales capaces de liderar estas transformaciones, contribuyendo a una sociedad sostenible, equitativa, inclusiva y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, en concreto, con el ODS número 5: igualdad de género. Solo si se priorizan estrategias específicas de igualdad de género y se fomenta la cooperación a nivel global, será posible garantizar que

la Agenda 2030 no deje atrás a ninguna mujer, allanando así el camino para conseguir un futuro más igualitario y sostenible.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (popularmente conocida como LOMLOE), la cual se aplica en todos los niveles de enseñanza no universitaria, se debe incorporar la perspectiva de género en la docencia de forma transversal a través de la coeducación, en todas las asignaturas de todas las ramas. Por su parte, la LOSU (Ley Orgánica de Sistema Universitario) también insta a la equidad como herramienta fundamental de Universidad democrática. Pese a ello, esta legislación se centra más en medidas como la paridad en órganos colegiados y comisiones de selección y evaluación, planes de igualdad e impulso de proyectos científicos con perspectiva de género.

En muchas ocasiones, el alumnado ni siquiera es consciente de la necesidad de profundizar sobre cuestiones de perspectiva de género en las aulas por su juventud, porque han tenido un relativo fácil acceso a los estudios y no es común que se les haya discriminado por su género. Esa ceguera de género, a menudo, se hace evidente al tener interiorizadas determinadas creencias que invisibilizan la labor de mujeres, como en este caso, traductoras audiovisuales. Dichas desigualdades y creencias parcialmente erróneas comienzan a manifestarse en la etapa adulta y en el ámbito laboral. Así pues, el personal docente e investigador de la educación superior tiene la responsabilidad docente y legislativa de promover y velar por las buenas prácticas en materia de perspectiva de género. Por todo ello, es fundamental que, desde las aulas próximas al mundo laboral como las universitarias, se invite a la reflexión crítica sobre los desafíos sociales actuales como, en este caso, la (in)visibilización de las traductoras audiovisuales en España. Algunos autores como Harvey y Knight (1996: VIII) afirman que para que haya un proceso transformativo y efectivo, se debe renovar la propia educación superior para que produzca aprendices reflexivos y críticos, como agentes de cambio, que sean capaces de adaptarse a un mundo en constante evolución.

3. Experiencia de innovación docente en el aula de inglés como lengua extranjera

A partir de este planteamiento, se diseñó una propuesta de intervención didáctica en la asignatura optativa de *Fundamentos y Práctica de la Traducción Inglés-Español* del Grado de Estudios Ingleses (Universidad de Sevilla). Con este propósito, se propusieron un conjunto de sesiones durante los primeros meses de clase del segundo cuatrimestre (febrero y marzo de 2025) con el objetivo de crear un producto final como campaña para visibilizar a las traductoras audiovisuales. Esta intervención contó con la participación voluntaria de 68 estudiantes (en concreto, 33 en un grupo y 35 de otro), tanto locales como de programas de movilidad internacional (procedentes de Italia, Irlanda y Reino Unido). La propuesta de innovación docente constó de tres fases diferenciadas: formación, ideación mediante lluvia de ideas, creación y exposición de campañas, que se detallan a continuación.

3.1. Formación en el aula

Las sesiones de formación se programaron para que, de manera semanal, se emplearan unos treinta minutos con el objetivo de reflexionar, investigar y crear conciencia sobre diferentes temas relacionados con el papel de las traductoras audiovisuales en el sector profesional lingüístico. En todas las sesiones se solicitó al alumnado que entregara una breve reflexión sobre lo que más le había llamado la atención del contenido de la sesión y aprendido, a veces de manera individual y otras en grupo.

a. *Finding translators* – En esta sesión se comparó la insuficiente visibilidad en la red de una traductora audiovisual en concreto, Lucía Rodríguez Corral (traductora para el doblaje al castellano de películas como *Buscando a Nemo*) y la diferencia con otro traductor audiovisual conocido por sus traducciones del Universo Marvel o *Star Wars*, Quico Rovira-Beleta, muy reconocido en el sector y con bastante presencia en las redes sociales y otros foros de internet.

b. *Database: Who is who* – El objetivo de esta sesión fue comprobar la escasa presencia de traductoras en las bases de datos

con buscadores de autoría de estos productos audiovisuales (ATRAE y Eldoblaje.com). Al pedirle al alumnado que localizara sus series favoritas, fue posible comprobar también qué tipo de trabajos se desempeñan dentro de la TAV: traducción para doblaje, para subtítulos, audiodescripción, subtítulos para sordos e incluso ajuste o adaptación para doblaje.

c. *And the Oscar goes to…*– Para esta sesión, se presentaron datos estadísticos y con el fin de fomentar la reflexión sobre por qué el porcentaje de hombres que concentran los galardones de los premios ATRAE es mayor a pesar de representar un porcentaje mucho menor en el sector. El alumnado identificó que esta mayoritaria representación masculina también se observa en los investigadores más citados en TAV y su presencia en internet. Por último, constató que en los números de estudiantes matriculadas en enseñanza superior de Traducción e Interpretación había un claro predominio femenino.

d. *#Itranslate #youtranslate #SHEtranslates* – En esta última sesión, se mostraron diversas etiquetas populares en las redes sociales para presentar diversos ejemplos reales de campañas ya diseminadas por ATRAE (8 de marzo de 2021 "#ellastraducen"; 8 de marzo de 2024 "Traductoras, visibilizaos") y se incluyó como ejemplo también la celebración de las Jornadas "Ellas traducen: mujeres en la traducción y la interpretación a lo largo de los siglos" organizada por la Biblioteca Nacional de España (BNE) para visibilizar y reivindicar el papel de las mujeres traductoras. En este sentido, se ha contado con el testimonio de una traductora audiovisual para que pudiera describir su experiencia en el sector profesional y resolver dudas, prejuicios o creencias erróneas que el alumnado desarrolló durante las sesiones de formación.

3.2. IDEACIÓN MEDIANTE LLUVIA DE IDEAS Y *FEEDBACK*

Tras estas cuatro sesiones de formación, se invitó a que, en grupos de cinco o seis, el alumnado llevara a cabo una lluvia de ideas sobre qué tipo de campañas visibilizarían el papel de las traductoras audiovisuales, el público meta al cual dirigirse y cómo plasmarlo en un cartel en la posterior exposición. A esta parte se le dedicó más tiempo en clase de lo inicialmente previsto y se proporcionó *feedback* tanto en el aula como por correo

electrónico. La mayoría decidió utilizar elementos familiares para su generación como las redes sociales (por ejemplo, Instagram, YouTube o TikTok) con la intención de llegar a un público concreto: personas de su edad usuarias de redes. Otros grupos utilizaron formatos alternativos como los *podcasts* y los folletos. Cabe resaltar que se advirtió un uso, quizás excesivo, pero a la vez inevitable, de herramientas de Inteligencia Artificial (ChatGPT y Perplexity) tanto para el proceso de lluvia de ideas como para la ejecución de algunas partes de las campañas y productos (guiones de vídeos o *podcasts*, *posts* de Instagram o incluso para hacer y traducir un poema multilingüe). Este uso conlleva el riesgo implícito de proporcionar en sus trabajos información no veraz, la cual se ha contrastado y corregido por el profesorado encargado.

3.3. Creación, exposición fuera del aula y concurso de campañas de concienciación

A partir de esa lluvia de ideas, los distintos grupos propusieron campañas muy variadas para visibilizar el papel de estas mujeres en las industrias creativas con motivo del 8 de marzo: dos *podcasts*; dos cuentas de Instagram informativas sobre mujeres traductoras; una cuenta de TikTok con frases célebres de series y películas que han realizado traductoras audiovisuales; un vídeo de YouTube del tipo *Get ready with me*[2] donde resaltaban aspectos acerca de la escasa visibilidad de las mujeres en este sector; una encuesta sobre la percepción de las mujeres en el mundo de la traducción; un trivial con preguntas sobre curiosidades que han aprendido en la etapa de formación; una comparación de autoría de traducción de películas de géneros cinematográficos tradicionalmente asociados a géneros concretos —romance asociado a mujeres y ciencia ficción a hombres— por si había algún tipo de sesgo o se lograba cierta igualdad. Por

[2] En este tipo de vídeos, las personas (por lo general, *influencers*) muestran su rutina de maquillaje o se preparan para salir de casa mientras comparten con sus seguidores algunas experiencias personales, consejos o reflexiones en redes sociales.

motivos de espacio y extensión, se proporciona un enlace[3] donde se incluye un resumen de los doce carteles y campañas de los grupos participantes.

Para conseguir una mayor visibilidad, se organizó una exposición durante una semana, con motivo del Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo, en un espacio proporcionado por la Universidad de Sevilla donde el alumnado tuvo la oportunidad de explicar en qué consistían sus campañas y carteles. Con el fin de premiar la mejor campaña, se celebró un concurso, presidido por un jurado formado por cinco profesoras/es e investigadoras/es con experiencia en traducción y en perspectiva de género de la Universidad de Sevilla.

Figura 1. Exposición de carteles y campañas de visibilidad (I) *#Itranslate #youtranslate #SHEtranslates*

[3] En el siguiente enlace se pueden consultar los carteles y QR de los grupos: https://drive.google.com/file/d/1FfuEKXptDG7NkCAbYSeJWf_VyheW1G3F/view?usp=drive_link

Figura 2. Exposición de carteles y campañas de visibilidad (II) *#Itranslate #youtranslate #SHEtranslates*

3.4. OPINIÓN DEL ALUMNADO COMO EXPERIENCIA

Para valorar la perspectiva del alumnado sobre la actividad realizada y el impacto en su aprendizaje, se realizó una encuesta de opinión, con una participación similar en ambos grupos (23 y 24 participantes) y un total de 47 respuestas. Según los resultados obtenidos, la sesión favorita del alumnado fue *#Itranslate #youtranslate #SHEtranslates*, centrada en la lluvia de ideas, campañas y testimonio, con un 46,8 % de las respuestas. La siguiente sesión preferida por el alumnado fue *Finding Translators*, sobre la poca presencia en la red de una mujer traductora audiovisual frente a un traductor, con un 34 %. En menor medida, las actividades *And the Oscar goes to…* (datos estadísticos y premios) y *Database* (comprobación en bases de datos) con un 10,6 % y un 8,5 %, respectivamente, fueron las menos elegidas. Estos resultados reflejan una clara preferencia por las actividades que combinan la reflexión crítica con elementos creativos y actuales. A la pregunta de si consideraban que la actividad les había resultado útil para su aprendizaje y formación, una amplia mayoría (68,1 %) contestó de manera

afirmativa, mientras que un 25,5 % aseguró que quizás lo fuera y, finalmente, un 6,4 % negó la utilidad de la actividad.

La actividad fue muy enriquecedora para el alumnado, tal y como reflejan las valoraciones, al fomentar esa reflexión y concienciación sobre el papel tan invisible de las mujeres en el ámbito de la traducción audiovisual. Entre las razones argumentadas en esta encuesta, se destaca la importancia de visibilizar y reconocer la contribución de las traductoras, así como la necesidad de sensibilizar a la sociedad sobre la desigualdad de género presente en este sector lingüístico, un aspecto que la mayoría desconocía. Del mismo modo, el alumnado asegura que ha podido desarrollar competencias clave, como la investigación o documentación, el trabajo en equipo, la creatividad. También se destaca el uso de otras herramientas de divulgación, como las redes sociales y la elaboración de materiales informativos para fomentar la concienciación social y visibilizar una situación laboral compleja como la aquí concernida.

Respecto al trabajo colaborativo, un 72,3 % del alumnado asegura que fue especialmente útil trabajar en grupo, mientras que un 19,1 % considera que tal vez y solo un 8,5 % niega esta utilidad. Algo más de la mitad de los participantes, un 53,2 %, expresó su deseo de volver a participar en una actividad así en el futuro, mientras que un 40,4 % declaró que tal vez les gustaría. Solo un 6,4 % del alumnado considera que no le gustaría participar en una actividad de este tipo. En cuanto a las propuestas de mejora, varios participantes (casi el 28 %) coinciden en que les habría gustado contar con más tiempo para desarrollar la actividad. Tres estudiantes afirman que les habría gustado tener mayor participación de profesionales del sector y otros tres que la actividad formara parte de la evaluación, aspectos que se tendrán en consideración para mejorar la propuesta en un futuro. Se solicitó también al alumnado al alumnado que ofreciera sugerencias para próximas ediciones en las que se integrara la perspectiva de género como tema transversal. Entre las recomendaciones más significativas, se incluyen:

- Una conferencia a mayor nivel y más formal, favoreciendo un mayor número de asistentes;

- Alguna actividad sobre traductoras literarias olvidadas, escondidas detrás de seudónimos o cuyas traducciones se atribuyeron a hombres;
- Contar con más personas especialistas en el sector profesional para tener más información del tema;
- Organizar una jornada de cine y traducción donde se proyecten algunas obras traducidas por mujeres y otras por hombres para debatir las decisiones de traducción desde una perspectiva de género, con la participación de traductoras profesionales;
- E incluso abarcar otros sectores lingüísticos donde las mujeres también están bastante invisibilizadas como, por ejemplo, el ámbito de la lingüística computacional e Inteligencia Artificial.

En general, el alumnado puntuó esta actividad de innovación docente con una media de 4,02 sobre 5 (siendo el 5 la máxima puntuación), lo que parece indicar un grado alto de satisfacción con la propuesta desarrollada. En la mayoría de las respuestas se refleja una comprensión profunda y consciente acerca de la (in)visibilización de las mujeres en el sector de la TAV; el alumnado valoró de manera positiva la importancia de dar visibilidad a las mujeres y a su trabajo, y reconoce el papel crucial de las campañas y exposiciones para lograrlo. En la misma línea, el alumnado puso de manifiesto un mayor aprendizaje sobre el sector y la profesión de la traducción; se destacó el trabajo colaborativo y la creatividad como parte del aprendizaje y se subrayó también la importancia de documentarse de manera adecuada y de ser críticos con la información antes de difundirla.

4. Principios docentes, líneas de mejora y conclusiones

Esta iniciativa de innovación docente ha cumplido satisfactoriamente el objetivo de visibilizar un sector profesional feminizado que, aunque habitualmente olvidado, está presente en la vida cotidiana y, especialmente, en el tiempo de ocio. Gracias a ella, muchas alumnas pudieron considerar la traducción audiovisual como una posible salida laboral y mostraron un creciente interés por conocer más sobre este sector lingüístico. Igualmente, a través de la investigación y análisis preliminar en

bases de datos y con el testimonio de una traductora audiovisual profesional, se consiguió desmitificar creencias preconcebidas sobre la asignación de géneros en la traducción, como la idea popularmente extendida de que las mujeres solo traducen películas infantiles y los hombres, géneros de acción o ciencia ficción.

De igual forma, esta actividad otorgó un papel protagonista al alumnado y trabajó con elementos cercanos y cotidianos en su vida como series, películas y redes sociales, lo que propició una mayor motivación. El trabajo en grupo, tanto dentro como fuera del aula, fue especialmente beneficioso para la integración de las estudiantes del programa Erasmus, además de favorecer el aprendizaje colaborativo e incluso autónomo. Se ofreció total libertad para desarrollar las campañas con los elementos creativos que estimaran más oportunos, aunque con instrucciones y orientaciones por parte del profesorado que ha guiado todo el proceso, así como la opción de usar herramientas de inteligencia artificial como apoyo cuando fuera necesario.

Durante la exposición al jurado, se pudo observar cómo, de manera inconsciente, gran parte de los alumnos asumieron el rol de presentador; aspecto reseñable en una actividad, donde participaban una amplia mayoría de alumnas y que pretendía visibilizar el rol de las mujeres en un sector en concreto. Este tipo de comportamientos inconscientes evidencian la importancia de reflexionar sobre cómo se perpetúan algunos patrones sociales sin ser plenamente conscientes de ello. Por otro lado, se identificó la necesidad de incorporar fuentes de investigación fiables y contrastadas en las campañas realizadas, con el fin de preparar al alumnado para realizar trabajos académicos donde cualquier afirmación suele estar respaldada por datos. Finalmente, como ideas de mejora en futuras ediciones, sería recomendable considerar la integración de esta actividad como parte de la evaluación dentro del programa de la asignatura, así como extenderla a todos los grupos de la asignatura.

En conjunto, la actividad contribuyó notablemente a enriquecer el conocimiento sobre el papel crucial de la mujer en la industria de la TAV, a la par que ha promovido una reflexión crítica y sensibilización sobre la igualdad de género, muy necesaria en las aulas hoy en día. Además, permitió que el

alumnado mejore y desarrolle ciertas habilidades transversales fundamentales para su futuro profesional, como la creatividad, la documentación e incluso el trabajo en equipo; habilidades que contribuyen a un entorno laboral más inclusivo y equitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATRAE (2 de marzo 2021). "ATRAE celebra el 8 de marzo con una iniciativa para dar visibilidad a sus socias" *ATRAE*. Recuperado de https://atrae.org/category/noticias/ [Fecha de consulta: 09/04/2025].

ATRAE [@ATRAEORG] (8 de marzo de 2024). "Hoy es el #8M, pero en ATRAE las mujeres estamos al pie del cañón cada día. Traductoras, visibilizaos." [Tweet/X] Twitter/X. Recuperado de https://twitter.com/ATRAE_ORG/status/1766058081702551887?s=20 [Fecha de consulta: 09/04/2025].

BBO [@BBOSUBTITULADO] (8 de marzo de 2024). "Nuestra presencia (o ausencia) HOY se nota más que cualquier otro día" [Tweet] Twitter/X. Recuperado de https://twitter.com/BboSubtitulado/status/1766060717025747067?s=20 [Fecha de consulta: 09/04/2025].

BOTELLA TEJERA, Carla (2024). "La mujer en la traducción audiovisual en España: un recorrido por el mundo académico y el profesional." *Cadernos de Tradução*, 44(n. esp. 1), 1-17. https://doi.org/10.5007/2175-7968.2024.e95599

Comisión Europea, Dirección General de Traducción (2023). *Translation in figures 2023*. Recuperado de https://data.europa.eu/doi/10.2782/438164 [Fecha de consulta: 08/04/2025].

FERNÁNDEZ, Fruela (2017). "De la profesionalización a la invisibilidad: las mujeres en el sector de la traducción editorial". *TRANS: Revista De Traductología*, (16), 49-64. https://doi.org/10.24310/TRANS.2012.v0i16.3211

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, del 30 de diciembre de 2020. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781 [Fecha de consulta 06/04/2025].

MARIANI VÁZQUEZ, Paula (2021). "La revolución será subtitulada o no será". En C. Botella Tejera y B. Agulló García (eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y el profesional* (pp. 177-197). Madrid: Editorial Sindéresis.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Recuperado de

https://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia_Home/index/MasInformacion/Informes-de-interes/Educacion/SistemaUniversitario.html?imprimir=1 [Fecha de consulta: 08/04/2025].

MORATÓ, Yolanda y SICONG, Yu (en prensa). "Lengua, mercado y reconocimiento: estrategias editoriales en las traducciones literarias español><chino y la presencia de las autoras en los certámenes y galardones". En R. Szymyślik, H. Saleh Hussein y E. Calvo Encinas (eds.), *Exploring Added Value in Today's Language Service Environments* (pp. 125-138). Berna: Peter Lang.

PÉREZ ESCUDERO, Francisco (2021). *Panorámica de la investigación en traducción audiovisual: análisis histórico, bibliométrico y webmétrico* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de http://hdl.handle.net/10045/120062 [Fecha de consulta: 02/02/2025].

TAMAYO MASERO, Ana (2022). "Signo de mujer. El papel de la mujer como traductora e intérprete de lengua de signos". En C. Botella Tejera y B. Agulló García (eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual II. Nuevas tendencias y futuro en la investigación y la profesión* (pp. 73–87). Madrid: Editorial Sindéresis.

VIGO, Francesca (2019). "Turning Translation Training into Life Training". En M. De Marco y P. Toto (eds.), *Gender Approaches in the Translation Classroom* (pp. 9-26). Cham: Palgrave Macmillan.

L'IMPORTANZA DELL'INCLUSIONE DELLA FANTASCIENZA FEMMINISTA NEL CANONE LETTERARIO ITALIANO PER LA COSTRUZIONE DI UNA SOCIETÀ MAGGIORMENTE INCLUSIVA: *L'ISOLA DELLE MADRI* DI MARIA ROSA CUTRUFELLI

THE IMPORTANCE OF INCLUSION OF FEMINIST SCIENCE FICTION IN THE ITALIAN LITERARY CANON FOR THE CONSTRUCTION OF A MORE INCLUSIVE SOCIETY: MARIA ROSA CUTRUFELLI'S *L'ISOLA DELLE MADRI*

Cristina CARDIA
Universidad de Salamanca

Riassunto
Sebbene il canone letterario italiano abbia spesso escluso le autrici donne, *L'isola delle madri* di Maria Rosa Cutrufelli potrebbe rappresentare l'occasione per rivedere questa impostazione. Il testo, infatti, affronta temi attuali come inquinamento, crisi della fertilità, migrazioni e discriminazioni, proponendo la distopia come strumento di analisi sociale e valorizzando la solidarietà femminile come alternativa a un sistema patriarcale oppressivo. Includerlo nell'insegnamento scolastico creerebbe delle condizioni favorevoli ad una riflessione critica sulla contemporaneità e un'apertura degli studenti verso una prospettiva più inclusiva e consapevole del presente.
Parole chiave: Didattica della letteratura italiana, Canone letterario, Maria Rosa Cutrufelli, L'isola delle madri, Letteratura distopica.

Abstract
Although the Italian literary canon has often excluded women writers, *L'isola delle madri* by Maria Rosa Cutrufelli offers an opportunity to reconsider this approach. The novel addresses

contemporary issues such as pollution, fertility crisis, migration, and discrimination, using dystopia as a tool for social analysis and highlighting female solidarity as an alternative to an oppressive patriarchal system. Including it in the school curriculum would create favorable conditions for a critical reflection on contemporary society and encourage students to adopt a more inclusive and aware perspective on the present.
Keywords: Teaching of Italian Literature, Literary Canon, Maria Rosa Cutrufelli, *L'isola delle madri*, Dystopian Literature.

1. Problematicità dell'inclusione nel canone

È ormai da diverso tempo che all'interno degli studi di genere va profilandosi un discorso intorno alla validità del canone letterario italiano, mettendo in luce come questo, essendo quasi esclusivamente composto da autori uomini, rischi di generare una visione distorta della produzione letteraria e, in particolare, del ruolo della donna al suo interno. Quest'ultima, infatti, per il modo in cui il canone è strutturato, risulta del tutto assente, o, quando presente, marginale e stimata sulla base di caratteristiche che esulano dalle sue reali competenze artistiche. L'appartenenza al genere, con tutti i preconcetti ad essa connessi, diventa, frequentemente, il metro di giudizio principale per la valutazione delle opere, sedimentando l'idea inconscia che le donne non facciano letteratura o quando la facciano il loro livello non sia adeguato a quello dei colleghi. Jessa Crispin sottolinea come, nonostante il consistente numero di lavori pubblicati nel corso degli anni per denunciare tale disparità, si abbia ancora la "percezione che ogni contributo significativo al mondo delle lettere sia stato portato dall'uomo bianco eterosessuale, una percezione consolidata dal sistema educativo, dai libri di storia, dal mondo che vediamo" (Crispin, 2021: 9), la quale a sua volta produce dei

> preconcetti inconsci che plasmano le nostre aspettative sulle autrici donne […]. Se si va al di là dei numeri e si guarda ai contenuti, è chiaro che gli uomini bianchi sono ancora gli esperti, sono ancora la voce della ragione oggettiva e universale (*Ibidem*: 10).

Tale genere di considerazioni trovano applicazione in tutte le società occidentali come dimostra la sterminata produzione critica femminista a cui la stessa studiosa fa riferimento, tra cui *Una stanza tutta per sé* di Virginia Woolf e *Vietato scrivere* di Joanna Russ, alla cui prefazione appartengono le parole riportate. Queste autrici hanno contribuito alla denuncia delle difficoltà affrontate dalle donne nell'abbracciare l'attività di scrittrici, dovuta, appunto, alla cultura patriarcale nella quale si sono trovate ad operare. In particolare, Russ ricorda casi di artiste essenziali a esemplificare altrettante casistiche in cui il lavoro autoriale femminile è stato sottostimato o scoraggiato:

> divieti informali (compresi la disincentivazione e l'inacessibilità di materiali e formazione), negazione dell'attribuzione dell'opera in questione […], sminuimento dell'opera stessa in diversi modi, isolamento dell'opera dalla tradizione cui appartiene e di conseguenza sua presentazione come anomala, asserire che l'opera è indicativa della cattiva reputazione di chi l'ha scritta e che quindi è d'interesse solo perché scandalosa o non avrebbe dovuto essere creata […] e infine, semplicemente, ignorare le opere, chi le ha prodotte, e l'intera tradizione: la tecnica adottata più di frequente e la più difficile da combattere (Russ, 2021: 21).

Anche il contesto italiano è stato lungamente soggetto a tali atteggiamenti, seppure recenti studi stiano lentamente riportando alla luce opere e autrici ottocentesche per lungo tempo obliterate, come nel caso delle poetesse patriottiche (cf. Genova, 2024), le quali non meno della generazione successiva, pur avendo partecipato attivamente al contesto storico e politico del tempo, giungendo in alcuni casi ad "una chiara fama che permise loro di diventare riferimenti culturali e porsi come 'grandi Madri' nel pantheon genealogico che le più giovani andavano edificando per legittimare il gesto della scrittura" (Cagnolati, 2019: 3) finirono nel corso degli anni per sparire totalmente dalla memoria letteraria. Attualmente

> las escritoras de este periodo de entresiglos [1880-1920] son escarsamente reconocidas y ocupan poco espacio, o ninguno, en las historia de la literatura y en las antologías que se manejan en la enseñanza. Las pocas que han conseguido reconocimiento por parte

> de la crítica y han entrado a formar parte de la historia literaria lo han hecho mayoritariamente dentro de temas de géneros marginales reservados para ellas, categorizados tradicionalmente como 'femeninos' (Hernández Álvarez, 2018: 2).

L'aspetto più inquietante della questione è rappresentato dal fatto che la diversa considerazione delle autrici all'interno del canone non sia esclusivamente sintomatica della condizione femminile nei diversi settori delle attività culturali, ma si rifletta su tutto ciò che riguarda la percezione del ruolo della donna all'interno della società. In questo senso l'oblio delle scrittrici non va considerato come mera esclusione delle stesse dall'ambito letterario, ma, al contrario, partecipa alla costruzione di un'identità in cui le donne difficilmente possono riconoscersi, in quanto i modelli ufficiali sostengono una superiorità maschile che investe tutti gli aspetti della vita sociale. Parlando della discriminazione, Cuadrada spiega come questa spesso venga fatta corrispondere con ragioni esclusivamente legate all'accesso dei diritti per mezzo della legislazione, tralasciando il fatto che anche quando esistono leggi a favore della parità questa sia nella realtà irraggiungibile per la gerarchizzazione inconscia esistente entro le società patriarcali, la quale può sfociare in atti molto gravi di violenza di genere come il femminicidio. La studiosa, rifacendosi a "los conceptos introducidos por el *Institut Catalá de la Dona* (ICD)" (Cuadrada, 2004: 83), ritiene essenziale il ruolo della "visibilización de la autoridad femenina y la aportación que las mujeres han hecho y siguen haciendo en la sociedad" (*Ibidem*: 84) come uno dei sistemi per il superamento di tali credenze. Si tratta di un processo lungo e complesso, ulteriormente aggravato dalla difficoltà, in molti casi, di reperire le opere, che spesso, per questioni squisitamente editoriali, non vengono ristampate (cf. Russ, 2021). Cionondimeno, concorde con quanto sostenuto dalle studiose cui si è fatto riferimento, vorrei dare il mio contributo alla discussione proponendo l'inclusione all'interno del canone di un recente romanzo distopico: *L'isola delle madri* di Maria Rosa Cutrufelli (2020).

1.2. La scarsa considerazione della fantascienza nel contesto italiano

La scelta di tale romanzo si configura, in effetti, come una doppia provocazione: se per le ragioni precedentemente ricordate, il suggerimento di inserire stabilmente nell'insegnamento scolastico un'opera dall'autorialità femminile potrebbe sembrare già di per sé pretenzioso, il fatto che questa appartenga al sottogenere distopico (e quindi, più in generale, a quello fantascientifico, pressoché da sempre escluso dal canone letterario italiano) rischia di far naufragare definitivamente la proposta.

> Tra le ragioni della marginalizzazione della fantascienza […] viene spesso annoverata un'assenza di modelli fondativi importanti [tuttavia, se] è innegabile che l'Ottocento italiano ha visto una centralità della tematica risorgimentale, […] è anche vero che la scarsità di precedenti per la narrativa fantastica e fantascientifica è stata amplificata dalla ancor di più scarsa valorizzazione critico-storiografica di quelli che pure esistono (Iannuzzi, 2015:94).

Le contingenze storiche entro cui va formandosi la letteratura in lingua italiana all'indomani dell'Unità giustificano la creazione di un canone finalizzato alla fusione politica e ideologica dei cittadini nella neonata nazione, individuando nelle narrazioni realistiche il proprio linguaggio preferenziale. D'altra parte, anche quando i tempi possono essere considerati maturi per l'accettazione di un genere meno legato alla descrizione del vero, di nuovo, questo viene estromesso dal canone, e più in generale dalla letteratura alta, per ragioni politiche. Come ricordato da Carlo Pagetti, infatti, negli anni Cinquanta nel Novecento

> [t]he Italian idealistic tradition in cultural studies, originated by Benedetto Croce, could not approve of a seemingly rootless, mass or popular literary system, while the Marxist critics, theoretically more perceptive, looked rather suspiciously at the ideological implications of a literature heavily indebted to Anglo-American models (Pagetti, 1979).

Ciò fa sì che, nonostante un buon consenso di pubblico, fino ad oggi il genere abbia goduto di scarso riconoscimento, almeno per quanto concerne l'ambito dell'italianistica. A tal proposito è interessante notare come la maggioranza degli studi accademici, spesso più interessati al sottogenere distopico che a quello generale della fantascienza, abbiamo approfondito la produzione straniera, maggioritariamente di lingua inglese; mentre coloro i quali si dedicano a quella nazionale solo di rado sono associati a università italiane. A ciò va aggiunto che, come reazione alla situazione delineata da Pagetti, molti editori non specializzati (e critici) evitarono appositamente di utilizzare l'etichetta fantascienza, tendenza stabilmente perpetuata sino ai giorni nostri. Non diversamente da quanto segnalato per la produzione femminile, quindi, da un lato è la politica culturale nazionale a individuare quali opere possano essere considerate meritevoli di accedere e permanere nel *pantheon* della letteratura alta, supportata in ciò dall'editoria, dall'altro l'occultamento di possibili modelli, soprattutto se del calibro di Calvino o Buzzati, finisce per penalizzare lo sviluppo del genere stesso.

Cionondimeno, in altri paesi nei quali la storia politica ha seguito percorsi distinti da quello italiano, e la letteratura doveva confrontarsi con aspettative differenti da quelle delineate per il periodo risorgimentale, la fantascienza non è considerata un genere di intrattenimento, o non esclusivamente comunque; al contrario, specie nelle sue sfumature più distopiche, si fa portavoce "dell'autocritica della cultura occidentale" (Battaglia, 2006: 9) proiettandone le conseguenze negative nel futuro. Dimostrandosi, in molti casi, il sistema preferenziale per delineare le caratteristiche della contemporaneità e invitare il lettore a non accettare passivamente le problematicità di cui fa esperienza ma, viceversa, a saperle scorgere e affrontare prima che diventino insostenibili. Un esempio emblematico di quanto detto sino ad ora –sia con riferimento al trattamento riservato alle autrici, sia appunto per l'importanza dei temi trattati dalla distopia– è rappresentato dal romanzo inglese *Swatika Night* di Katharine Burdekin del 1937. L'opera, infatti, inizialmente pubblicata con lo pseudonimo maschile di Murray Constantine, ottiene la sua corretta attribuzione solo nel 1985, quando la studiosa Daphne Patai ne dà notizia ufficiale "nell'introduzione

alla riedizione critica del romanzo pubblicat[o] da Feminist Press" (Gallo, 2020: 312). L'autrice immagina le catastrofiche conseguenze dell'attecchimento del nazismo in seguito alla vittoria di un conflitto mondiale da parte della Germania, in un momento nel quale Hitler era ancora considerato

> 'rispettabile', ammirato in tutto l'Occidente per aver salvato la Germania dalla crisi economica, e non ancora artefice delle leggi antisemite, [Burdekin] ha già capito del Nazismo l'essenza oscurantista e totalitaria, maschilista e razzista, […] Ella legge nel futuro come Cassandra l'oscura profezia di un universo in dissoluzione sotto il peso di un'ideologia folle e disperata. Non solo, infatti, nell'anno 720 dopo la morte di 'nostro Signore' Hitler, gli Ebrei sono stati annientati e i Cristiani messi al bando, […] ma la condizione di ogni donna – senza alcuna distinzione – è ridotta ad una feroce schiavitù (Pagetti, 1993: XI).

Il caso di Burdekin non è naturalmente l'unico e, com'è facile intuire, sono maggiormente note e studiate opere maschili quali *1984* di Orwell, *Noi* di Zamijatin –entrambe nate dall'esigenza di polemizzare con le dittature novecentesche– e in Italia *L'uomo è forte* di Alvaro, pubblicato durante il regime fascista solo in seguito ad alcune modifiche imposte dalla censura.

2. La fantascienza nella didattica

Una volta superato il pregiudizio rispetto ai contenuti della letteratura distopica, è utile ricordare che la fantascienza ha già goduto in passato di riscontri positivi rispetto alla sua utilità quale ricorso didattico essenziale nell'insegnamento scolastico delle scienze dure. L'occasione si è presentata nel 2007, quando uno studio della Commissione europea denunciò una decrescita graduale dell'interesse dei giovani nei confronti delle scienze, paventando il pericolo che nell'arco di alcuni decenni le figure di tecnici e scienziati si sarebbero estinte. Una delle ipotesi riguardo le cause di questo processo fu che il sistema di insegnamento non fosse adeguato ai tempi e quindi dovesse essere riformulato per "salir de ese círculo de desinterés que se genera en el aula si la materia y el método de impartirla no motivan ni a los alumnos ni

a los propios profesores" (Petit Pérez e Solbes Matarredona, 2012: 56). Tra i suggerimenti proposti per contrastare tale processo, ci fu appunto quello di utilizzare pellicole di fantascienza, poiché, come ricordato da Petit Pérez e Solbes Mararredona (2015), secondo Kolb (1984) la partecipazione emozionale sarebbe fondamentale nell'apprendimento e il ricorso a materiale audiovisivo favorirebbe, appunto, questo genere di partecipazione. Da un lato, gli studenti si sentirebbero maggiormente rappresentati in questi prodotti, culturalmente più vicini ai loro interessi e linguaggio, e dall'altra il ricorso a tale strumento fornirebbe loro un mezzo più stimolante e recettivo sulle questioni scientifiche. "Con la utilización de estos recursos, el profesorado tiene la oportunidad de integrar en el desarrollo de las clases el aprendizaje conceptual y lo que en un tiempo se llamó temas transversales" (*Ibidem*: 312) y

> [l]os alumnos reconocen que la realización de estas actividades en el aula es una manera divertida y entretenida de aprender. Valoran con buena nota las sesiones realizadas y las actividades utilizadas. Reconocen así mismo, que estas sesiones les ayudan a aprender de manera divertida. [Además l]os profesores valoran positivamente las actividades y reconocen su utilidad para la aplicación en el aula como elemento motivador y de aprendizaje (*Ibidem*: 325).

Tali ricerche, seppure sperimentali e limitate solo a poche e specifiche realtà, si sono dimostrate molto efficaci, aprendo, così, nuove opportunità per la fantascienza e la sua ricezione. Un esempio pratico di quando detto sino ad ora, ma applicato specificamente al genere distopico e all'interno dell'insegnamento di Antropologia filosofica (quindi all'ambito delle scienze molli), è rappresentato dall'esperimento proposto da Carmen Romero Sánchez-Palencia e Vicente Lozano Díaz e che prevedeva la somministrazione, durante cinque anni, del film "*Matrix* para analizar la temática del mundo postmoderno" (Romero Sánchez-Palencia e Lozano Díaz, 2015: 1086). Tuttavia, il modello di riferimento principale per la presente proposta riguarda l'ambito letterario ed è stato pubblicato nel 2023 sulla rivista *science&education* (De Carvalho Ferrasa et al., 2023). In

questo studio veniva proposto l'uso del romanzo *Frankenstein* di Mary Shelley: seppure l'interesse principale dell'investigazione fosse quello di andare a incrementare l'interesse per le scienze dure, come sottolineato dagli autori, i contenuti si prestavano a considerazioni di natura storica e sociale. Consentendo, in tal modo, da un lato, agli studenti di confrontarsi con "dialogs between fiction and science teaching", dall'altro, grazie al contributo dei docenti "to grant students an opportunity for reflection, which may allow them to perceive scientific knowledge as knowledge that allows interconnections, reconnecting, complementarities, and placing them in the condition of the scientist himself, as a creator" (*Ibidem*: 407). Tale studio è interessante all'interno della presente proposta proprio perché, al di là delle già ricordate specificità della produzione audiovisiva, dimostra come il ricorso alla fantascienza possa essere benefico anche nel caso del formato letterario.

3. *L'ISOLA DELLE MADRI*

Scardinati i limiti pregiudizievoli della proposta, almeno per quanto concerne l'uso della fantascienza negli insegnamenti scolastici, è giunto il momento di considerare i temi contenuti nel romanzo al fine di dimostrare l'utilità di un suo eventuale inserimento all'interno della didattica.

L'isola delle madri parla di un futuro estremamente vicino nel quale l'inquinamento e la logica capitalistica hanno condotto ad una generale sterilità tanto degli esseri umani quanto della terra, ormai quasi incoltivabile. Un mondo nel quale a regnare è l'instabilità, sia politica sia economica, dove la ricchezza è nelle mani di pochissimi, ma soprattutto delle grandi multinazionali, le quali, incuranti di quanto accade sul pianeta, continuano ad anteporre il profitto a discapito della salute.

In tale situazione avere dei figli è sempre più difficile e un crescente numero di persone si rivolge a cliniche per la riproduzione, una soluzione, questa, solo temporanea, in quanto l'aumento smisurato di infertilità lascia presagire che ben presto nessuno sarà più in grado di donare ovuli o spermatozoi, e conseguentemente l'inarrestabile estinzione umana.

Rispetto ad altri romanzi distopici femminili, nei quali la matrice femminista spinge maggiormente verso un aggravamento delle condizioni sociali delle donne e il problema climatico è tenuto sullo sfondo, ci troviamo di fronte ad un contesto assolutamente riconoscibile per lettori e lettrici, nel quale le circostanze ambientali influiscono in maniera essenziale su quelle fisiche umane, intrecciandosi simbioticamente con esse. Da numerosi anni il cambio climatico e l'inquinamento sono temi frequenti nelle agende dei politici, seppure, nella maggioranza dei casi, le azioni risolutive siano limitate per le perdite economiche che si produrrebbero. Il pericolo è dunque percepito ma non sentito come imminente, e ciò fa sì che anche l'opinione pubblica non abbia una visione chiara della gravità di quanto sta realmente accadendo. Cutrufelli presenta il caso della multinazionale dell'agrochimica Food&C, la quale, all'interno del romanzo, tenta di produrre un pesticida che promette di salvaguardare le coltivazioni da qualunque tipo di parassita, senza però rendere noto il rischio di mutazioni genetiche prodotte dal suo utilizzo – le quali sarebbe responsabili della sterilità diffusa. Al contrario, nel tentativo di ottenere una valutazione positiva da parte dell'Unione Europea, modifica i dati pur di tenere nascosta l'informazione, che altrimenti ne impedirebbe la commercializzazione. Il primo *focus* da sviluppare in classe potrebbe quindi essere quello connesso con l'inquinamento, e le sue conseguenze a breve termine, e con il consumo consapevole degli alimenti. In tale contesto si potrebbero confrontare i dati forniti dal libro con quelli degli studi attuali, dando così agli alunni strumenti di ricerca adeguati a investigare la realtà e mettere in relazione la situazione planetaria contemporanea con quella descritta nel futuro cutrufelliano. Una volta ottenute le informazioni e le metodologie necessarie, si potrebbe sviluppare un dibattito finalizzato a valutare azioni concrete per la risoluzione o il miglioramento delle condizioni ambientali.

Ulteriori temi che potrebbero essere analizzati in aula sono il diverso accesso ai servizi, anche essenziali, come conseguenza delle gerarchie sociali prodotte dall'economia, e quello dell'immigrazione, esemplificato dai casi di Kateryna e Mariama. La prima è una infermiera ucraina –inizialmente impiegata in una clinica per la riproduzione assistita di Kiev– costretta a lasciare il

proprio paese d'origine in seguito alle minacce di un gruppo terroristico antinatalista. Attraverso la descrizione delle condizioni di vita nella città d'appartenenza, risulta il quadro di un luogo distrutto e impoverito dalla guerra, nella quale è possibile riconoscere riferimenti più o meno espliciti al conflitto russo-ucraino. Inoltre, attraverso questo personaggio si chiarisce la rilevanza dell'appartenenza di classe e come l'economia continui a giocare un ruolo cruciale anche in situazioni estreme. Come si è detto, infatti, la sterilità diffusa è considerata all'interno della narrazione come un problema collettivo, il rischio dell'estinzione è palpabile, eppure le uniche persone che possono davvero accedere ai servizi delle case di natalità sono quelle ricche, potendo permettersi di pagare cifre esorbitanti per un maggior numero di tentativi, negati invece alle persone finanziariamente più svantaggiate.

Mariama, come Kateryna, è costretta ad abbandonare il proprio paese d'origine, in Africa, ma per l'aggravamento delle condizioni economiche della sua famiglia. Il viaggio che la condurrà in Sicilia, l'isola delle madri, durerà tre anni tra incertezze, fame, pericoli e violenza. Le storie di queste due donne risultano fondamentali per poter riflettere sulla condizione degli immigrati e superare la generica, e spesso infondata, convinzione che quello di lasciare il proprio paese per giungere in Italia sia un capriccio, ma, soprattutto, consente di affrontare il più generale discorso del rapporto con l'altro e cercare di porre fine alle relazioni interraziali basate sulla valorizzazione di una gerarchia fondata sul colore della pelle. Infatti, sebbene le due donne siano essenziali all'interno della storia nel processo di riproduzione che condurrà alla nascita della narratrice –l'una donerà l'ovulo e l'altra partorirà per una terza donna– il loro valore in qualità di essere umano non è, spesso, orizzontale a quello di altri personaggi. Il caso di Mariama è in tal senso eclatante, poiché, la decisione di offrire il proprio corpo per la fecondazione non è volontario, ma si configura come l'unico strumento che essa possiede per evitare l'espatrio e ottenere la cittadinanza. Oltretutto, pur essendo in grado di portare a termine una gravidanza autonomamente –e quindi senza l'intervento di Kateryna–, deve fare da intermediario perché, apparentemente, un bambino nero risulterebbe meno gradevole per la famiglia

d'adozione. L'intera vita della donna è descritta come un processo di accettazione di decisioni altrui alle quali deve sottostare solo per il fatto di essere nata donna, in un paese più povero e il cui colore della pelle, nonostante i tentativi di essere normalizzato, continua ad essere un fattore di esclusione e marginalizzazione.

I passaggi descritti potrebbero fornire agli studenti una visione più diretta delle condizioni degli immigrati, superando la vaga definizione di *altri*, generalmente caricata di stereotipi, che tende a disumanizzarli e privarli di un passato precedente l'arrivo in Italia, consentendo di empatizzare maggiormente con essi ed essere più aperti all'inclusività.

Per concludere, l'ultimo grande tema del romanzo è quello della maternità intesa nelle sue innumerevoli sfaccettature: "chi è una madre? che cos'è una madre? perché all'improvviso, è diventato così difficile definirla?" (Cutrufelli, 2023: 154). Le questioni dell'infertilità sempre più diffusa e i sistemi alternativi per diventare genitori sono altamente dibattute in Italia, tra chi è favorevole e chi, invece, è contrario per ragioni religiose o morali, in quanto pratiche considerate non naturali. Anche rispetto a tale argomento credo che agli studenti andrebbero fornite le informazioni necessarie a costruire un proprio punto di vista critico, utile non solo a comprendere la prospettiva di chi si trova a dover ricorrere a tali sistemi ma pure a valutare il modo in cui lo stato si pone rispetto all'accesso a questo genere di servizi (penso nello specifico alla Legge n. 40, art. 12, comma 6 del 2024 che considera la maternità surrogata un reato universale). Strettamente legato a questo tema è quello della collaborazione femminile: in futuro nel quale il disfacimento della società è il risultato dell'imposizione di un potere declinato sempre al maschile, le quattro protagoniste trovano il modo di creare un microcosmo basato sull'accettazione e il rispetto reciproci, nel quale, travalicando differenze culturali, economiche e razziali, l'utopia è possibile, invitando a mettere in discussione l'attuale sistema di relazioni tra donne, troppo spesso fondato, sulla base delle prerogative patriarcali, sul conflitto, l'invidia e la necessità di prevalere le une sulle altre.

4. Conclusioni

L'isola delle madri, visti i numerosi riferimenti alla contemporaneità, fornisce molti spunti di riflessione rispetto a questioni importanti per l'Italia, ma che frequentemente non vengono affrontate né a casa né, tantomeno, a scuola. L'opportunità di portare tali temi in classe, fornendo agli studenti degli strumenti di analisi validi per analizzare i fatti in modo critico, è essenziale nella costruzione della loro identità e quindi della loro partecipazione attiva negli eventi futuri. Ritengo che la lettura del romanzo sarebbe un importante momento di condivisione e una buona base per la costruzione di un'autonoma riflessione critica sul presente, che spinga i più giovani a empatizzare con i contesti descritti e verso la creazione di una società maggiormente inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Battaglia, Beatrice (2006). *La critica alla cultura occidentale nella letteratura distopica inglese*. Ravenna: Longo Editore.

Cagnolati, Antonella (2019). "Introduzione. A passi svelti verso il futuro". In A. Cagnolati (coord.), *Escritoras en lengua italiana. Renovación del canon literario* (pp. 1-4). Albolote: Editorial Comares.

Crispin, Jessa (2021). "Prefazione" [2018]. In J. Russ, *Vietato scrivere. Come soffocare la scrittura delle donne*. San Giuliano Milanese: Enciclopediadelledonne.it.

Cuadrado, Coral (2004). "Otra Universidad es posible". In A. M. Ruiz Tagle, *Los estudios de las mujeres hacia el espacio comun europeo* (pp.75-93). Sevilla: Arcibel Editores.

Cutrufelli, Maria Rosa (2020). *L'isola delle madri*. Milano: Mondadori.

De Carvalho Ferrasa, Ingrid Aline et al. (2023). "Mary Shelley's Frankenstein. Dialogs Between Fiction and Science Teaching". *Science & Education* 32, pp. 399–420. Recuperato da https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-021-00309-9 [Data di consultazione: 10/04/2025].

Gallo, Domenico (2020). "Nota". In K. Burdekin, *La notte della svastica*. Palermo: Sellerio editore.

Genova, Gloria Maria (2024). "Giuseppina Turrisi Colonna: Poetessa patriottica meridionale". In S. Bartolotta (Ed.), *Perspectivas literarias italianas entre intertextualidad y transtextualidad* (pp. 249-260). Madrid: Editorial UENED.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Vicenta (2018). "Introducción". In M. V. HERNANDÉZ ÁLVAREZ (coord.), *Escritoras de la Modernidad (1880-1920). La trasformación del canon* (pp 1-5). Albolote: Editorial Comares.

IANNUZZI, Giulia (2015). *Distopie, viaggi spaziali, allucinazioni. Fantascienza italiana contemporanea*. Milano-Udine: Mimesis edizioni.

PAGETTI, Carlo (1979). "Twenty-Five Years of Science Fiction Criticism in Italy (1953-1978)". *Science Fiction Studies*, n.16, vol. 6, part. 3. Recuperato da https://www.depauw.edu/sfs/review_essays/pagett19.htm [Data di consultazione: 12/04/2025].

PAGETTI, Carlo (1993). "Prefazione". In K. Burdekin, *La notte della svastica*. Roma: Editori Riuniti.

PETIT PÉREZ, Mª Francisca e SOLBES MATARREDONA, Jordi (2012). "La ciencia ficción y la enseñanza de la ciencias". *Enseñanza de la ciencias*, 30.2, pp.55-72. Recuperato da https://ensciencias.uab.cat/article/view/v30-n2-petit-solbes [Data di consultazione: 13/04/2025].

PETIT PÉREZ, Mª Francisca e SOLBES MATARREDONA, Jordi (2015). "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I). Propuesta didáctica". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(2), pp. 311. Recuperato da https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2923 [Data di consultazione: 13/04/2025].

ROMERO SÁNCHEZ-PALENCIA, Carmen e LOZANO DÍAZ, Vicente, "Actualización docente: la postmodernidad y la película de Matrix" (2015). *Opción*, Año 31, No. Especial 3, pp. 1086 – 1103. Recuperato da https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20528/20439 [Data di consultazione: 11/04/2025].

RUSS, Joanna (2021). *Vietato scrivere. Come soffocare la scrittura delle donne*. San Giuliano Milanese: Enciclopediadelledonne.it. [Ed. or. *How to Suppress Women's Writing*, 1983].

WOOLF, Virginia (2013). *Una stanza tutta per sé*. Milano: Rizzoli. [Ed. or. *A Room of One's Own*, 1929].

INCORPORATING WOMAN'S MENTAL DISORDERS IN EDUCATION THROUGH LITERATURE: DECONSTRUCTING STEREOTYPES AND PROMOTING DIVERSITY IN CLASSROOM

INCORPORARE I DISTURBI MENTALI FEMMINILI NELL'EDUCAZIONE ATTRAVERSO LA LETTERATURA: DECOSTRUIRE STEREOTIPI E PROMUOVERE LA DIVERSITA NELL'INSEGNAMENTO

Anna ANGELOU
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract
This paper examines the inclusion of women's mental illness in education through literature, emphasizing the need to deconstruct stereotypes and promote diversity. A historical and literary review traces representations from antiquity to modern times, highlighting the intersections of mental health, gender, and societal roles. Teaching strategies are proposed for integrating specific literary works depicting women's mental disorders into the educational process. By incorporating such narratives into educational practice, literature becomes a tool for reducing stigma, challenging gender biases, and enhancing the understanding of the sensitive topic of women's mental health, ultimately contributing to a more inclusive society.
Keywords: mental health, women, literature, stereotypes, education, inclusion.

Riassunto
Questo studio esamina l'inclusione della malattia mentale femminile nell'educazione attraverso la letteratura, sottolineando la necessità di decostruire gli stereotipi e promuovere la diversità. Una revisione storico-letteraria analizza le rappresentazioni dei

disturbi mentali femminili dall'antichità ai giorni nostri, evidenziando le intersezioni tra salute mentale, genere e ruolo sociale. Vengono proposte strategie didattiche per integrare opere letterarie specifiche nel percorso educativo. L'inserimento di queste narrazioni nell'insegnamento rende la letteratura uno strumento per ridurre lo stigma, contrastare i pregiudizi di genere e approfondire la comprensione della salute mentale femminile, contribuendo così a una società più inclusiva.
Parole chiave: salute mentale, donne, letteratura, stereotipi, educazione, inclusione.

1. INTRODUCTION

Although mental health has become an increasingly important topic in our society, it is still not fully integrated into educational settings, especially when it comes to women. Due to stigma and gender preconceptions, depictions of mentally ill women have been a marginalized subject in education, frequently misunderstood and misrepresented. However, the lack of such literature studies in the classroom points to the alarming cultural issue of invisibility and dismissal (Thaller, 2015: 43). Literature offers a unique gateway to explore this often-overlooked intersection between gender and mental illness by integrating such narratives into educational contexts. Education that targets prejudice surrounding mental illness can diminish or eliminate common misconceptions (Corbett, 2016: 92; Strassle, 2018: 351), particularly when the image of insanity is examined through the lens of the societal oppression on women within a male-orientated world (Foster, 1980: 94).

This article is structured around three key areas:

- A historical overview of the representations of women's mental health in literature.
- Teaching strategies to incorporate these literary depictions into educational practices.
- The value of literature as a tool to deconstruct stereotypes concerning stigma and gender-based discrimination, to promote diversity and foster empathy.

2. WOMAN AND MENTAL HEALTH: HISTORICAL AND LITERARY DEPICTIONS

To understand how to incorporate these topics into education, we must first look back and examine how women's mental health has been depicted throughout history. These depictions, spanning from antiquity to the present, reveal the evolving relationship between mental health, gender, and societal roles. As stated by Little, "the mad woman doesn't exist alone, she influences and is a reflection of society" (Little, 2015: 2).

In Ancient Greece and Rome, women's mental health was frequently linked to their reproductive system (Andò, 2003: 30). The concept of hysteria, originating from the Greek word *ὑστέρα* meaning uterus, is one of the most infamous examples. In the *Hippocratic Corpus*[1], in texts such as *Diseases of Women* (*De Mulierum Affectibus*), conditions like hysteria were attributed to the displacement of the uterus within the female body, known as the wandering womb, causing various mental disturbances (King, 1998: 206). Such biased ideas persisted into the Middle Ages, where mental disorders in women were often attributed to sorcery, divine punishment or demonic possession –a view that reinforced patriarchal religious structures. Women who exhibited unconventional behavior, such as intense emotions, extreme mood swings, social withdrawal or hallucinations, were often considered witches and burned at the stake. Works of the time, such as *Malleus Maleficarum*[2] (1487), described women as inherently susceptible to demonic influences due to their weaker nature and lack of religious faith, a notion reflected in the proposed etymology of the term *femina*, meaning lesser in faith. "For the word «femina» is spoken as «fe» and «minus», because she has and keeps less faith. This is the result of nature in terms of faithfulness" (Institoris, Sprenger & Mackay, 2006: 165).

[1] Collection of around sixty medical texts written between the 5th and 4th centuries BCE, traditionally attributed to Hippocrates. See HANSON, A. (1991).
[2] Manual for witch hunting, written by two German inquisitors Jakob Sprenger and Heinrich Institoris, that demonstrates the existence of witches, presents their powers and outlines the procedure to be followed in witch trials. See ROSSI, P. (1987).

This absurd etymology is probably one of the best-known examples of the anti-female reasoning of the Malleus. Furthermore, according to the *Malleus Maleficarum*, witches, even when recognized as mad, should not be excused, since their illness is the work of the devil, to whom the accused has given reason and opportunity to act.

> It is clear that a demon cannot in any way assail someone's mind or body or have any ability to rush upon anyone's soul unless he first makes it bereft of all holy thoughts and renders it empty of spiritual contemplation and naked (Institoris, Sprenger & Mackay, 2006: 326).

Moving forward to the Renaissance, literary portrayals of women with mental illnesses became more nuanced, yet they remained deeply rooted in societal expectations of female dependence. Characters such as Ophelia in Shakespeare's *Hamlet* (1600) epitomize the archetype of the suppressed and submissive female, the perfect Elizabethan woman, whose insanity seems the only way to rebel against a patriarchal society that prevents her from expressing herself (Thelandersson, 2023: 37-38). When her father asks her to end her relationship with Hamlet, she replies, "I shall obey, my Lord" (Shakespeare, 2006: 136). Her madness seems to be directly linked to her femininity, a result of the force placed on her by the triple masculine violence exerted by her father, brother and lover.

During the 19th century, in alignment with Darwin's fundamental theories, various hypotheses were developed regarding the natural biological weakness of women and their fragile psychological constitution. Women were frequently depicted as weak figures, either passive or hysterical – characteristic attributed to their gender. These stereotypes pervaded works of literature and medical discourse alike, reinforcing the idea of women as inherently fragile and vulnerable to mental disorders (Tasca, Rapetti, Carta & Fadda, 2012: 110). In *Fosca* (1869), by Iginio Ugo Tarchetti we meet the eponymous character, a woman whose physical and emotional fragility leads to her being labeled as hysterical. Her skeletal appearance, pronounced ugliness, extreme weakness, hypersensitivity, and

nervous attacks are all presented as outward signs of a severe mental disease. Her passion for studying is also pathologized as a contributing factor to her illness, since intellectual engagement was regarded as detrimental to women's health. As highlighted by Menechella in her essay *Scrittrici e lettrici "malate di nervi"* (Menechella, 2000: 372), Esquirol (1772-1840), the famous doctor of the Salpêtrière[3], had identified reading of novels among the causes of female madness, which instilled inappropriate desires in women. The colonel in *Fosca* expresses his condemnation of novels: "Books then they finished ruining it. To hell with books!" (Tarchetti, 2015: 120)[4]. Even Fosca herself affirms the harmfulness of certain readings:

> Useful, yes, certainly**.** I meant dangerous –for our peace, for us women, for... me. There are some readings that hurt me. [...] I believe that meditating on books and re-reading them is something extremely useless, indeed, extremely harmful [...] Reading many books, reflecting on many, serves no other purpose than to make us doubtful of our own ideas, uncertain in our thoughts; one no longer knows what to believe –and often ends up believing in nothing at all (Tarchetti, 2015: 45).

Fosca, with her emotional intensity, constitutes the antithesis of the *normal* woman, an obedient wife and conscientious mother while her intelligence is seen as a deviation from normative gender roles. These theories were used to justify their presumed social subordination. Take, for instance, the image of *the madwoman in the attic* popularized in works like Charlotte Brontë's *Jane Eyre* (1847), "a woman trapped –even buried– in the architecture of a patriarchal society, dreaming or devising escape routes" (Gilbert & Gubar, 2000: 313). The figure of the insane Bertha Mason, locked up in a room in the attic of Thornfield Hall for 10 years by her husband, serves as a tragic

[3] The Salpêtrière was one of the most significant mental health facilities in Paris during the 19th century. It developed into a key institution for identifying and classifying mental disease, particularly among women, under the direction of the physician Étienne Esquirol. See GOLDSTEIN Jan (2001).

[4] All translations from the original Italian texts are the author's own, unless otherwise indicated.

reminder of the marginalization and patriarchal oppression that shaped Victorian female lives: every woman who deviates from the angelic ideal becomes overdetermined as potentially dangerous or even worse, monstrous (Rüggemeier, 2019: 75). When Rochester asks Jane to describe the confined woman upon seeing her for the first time, Jane does so in extremely animalistic terms:

> Fearful and ghastly to me –oh, sir, I never saw a face like it! It was a discoloured face– it was a savage face. I wish I could forget the roll of the red eyes and the fearful blackened inflation of the lineaments! (Brontë, 1994: 250).

These characters embodied the fears and prejudice of a society that linked mental instability with the complexities of the Victorian gender roles.

In the modern era, literary depictions began to shift toward a more nuanced understanding of the relationship between mental health and social constructs and explore the role of social and sexual oppression in shaping women's mental health (Jimenez, 1997:154). For instance, in Charlotte Perkins Gilman's short story *The Yellow Wallpaper* (1892) we follow the narrator, confined to a room by her husband under the guise of the –common at the time– rest cure[5], for her nervous depression after the birth of their baby. Her insanity begins to unravel as she becomes obsessed with an alleged female creature trapped under the yellow wallpaper, a metaphor for the constraints imposed on women, both physically and mentally and their hopeless struggle to escape. The narrator is not only imprisoned in her home but also in her marriage and the social order (Mason, 2022: 19).

> The faint figure behind seemed to shake the pattern, just as if she wanted to get out. […] I pulled, and she shook, and I shook, and she pulled, and before morning we had peeled off yards of that wallpaper (Gilman, 2012: 11,16).

[5] A treatment developed by U.S. physician S. W. Mitchell (1829-1914) in the 19th century for individuals —chiefly women— with nervous disorders. The regimen consisted of extended, enforced rest together with physical therapy, electrotherapy, and a regulated diet. See APA Dictionary of Psychology.

In the same sense, Sylvia Plath's *The Bell Jar* (1963) powerfully illustrates both the limitations placed on women during 1950's and the stigma associated with mental illness.

> Finally, when all the money was used up, I would be moved to a state hospital, with hundreds of people like me, in a big cage in the basement. The more hopeless you were, the further away they hid you (Plath, 2005: 144).

The extract above reflects how society treated women with mental illness. The book critiques the impact of rigid societal norms, confining women to predefined roles and labeling ambition as neurotic. Ester Greenwood struggles between the contradictory expectations imposed upon women in relation to sexuality, motherhood, career aspirations, intellectual achievement and societal roles. Her refusal to conform gradually leads her to suffocation and insanity. This conflict is encapsulated in one of the novel's most striking metaphors: "Wherever I sat, I would be sitting under the same glass bell jar, stewing in my sour air" (Plath, 2005: 166), where the bell jar becomes a powerful symbol of her entrapment under societal constraints.

Similarly, Alda Merini's *The Other Truth: Diary of a Misfit* (1986) offers a raw account of her experience inside a mental asylum, a microworld that reproduces the same type of control and patriarchal violence that exists in society more broadly in relation to gender.

> The asylum is most certainly a false institution, one of those that, having been created in the name of solidarity and of human understanding, have no other purpose than to satisfy men's sadistic instincts. And we were the innocent victims of these institutions. There were people who needed psychiatric care, this is true, but there were also people who were there because of the greediness and thirst for power of others, and I was well aware of this (Merini, 2013: 42).

Through her memoir, she gives voice to women's condition in Italian society of the time and exposes the impact of patriarchal oppression on female mental health (Zinnari, 2021:434).

> I was a happy mother and wife, even if sometimes I would get tired and my mind would not function. I tried to speak about this with my husband, but he pretended not to understand and so my breakdown got worse [..] I lost my temper, and my husband thought it was a good idea to call an ambulance without realizing that they would take me to the asylum. But at that time the law was strict: in 1965, women were subject to men and men could make decisions regarding their future (Merini, 2013: 14).

This historical overview demonstrates how literature both reflects and shapes attitudes toward women's mental health. It also underscores the need to critically examine these depictions in educational settings to challenge lingering biases.

3. Pedagogical approaches to teaching women's mental health through literature

Nowadays, more and more schools are acknowledging and embracing a need to address the growing mental health awareness and concerns of their adolescent learners (American Academy of Pediatrics, 2021: 1). One route to do so is by harnessing the power of the story within the classroom (Eisenbach & Frydman, 2023:2). Literature is a powerful way to introduce the topic of gender discrimination and mental illness in the educational settings since it holds potential in eliminating false narratives (Corrigan, Morris, Michaels, Rafacz & Rüsch, 2012: 964). Such an attempt requires thoughtful and creative strategies. Several pedagogical approaches can be used.

- Textual and Contextual Analysis

Introducing students to some of the books mentioned above allows for discussions about the historical and social contexts that shaped these narratives. Teachers can guide students in analyzing how gender, power, and societal expectations intersect with mental health using,

a. Close Reading: Analyze key passages to unpack the societal and psychological dimensions of the characters' experiences.

b. Comparative Analysis: Encourage students to compare how mental illness is depicted across different historical and cultural contexts.

- Character Analysis and Role-Playing

Students express their feelings and opinions and make connections between their own personal and cultural experiences and those expressed in the texts (Carter & Long, 1991: 90). Encouraging students to step into the shoes of literary characters through role-playing exercises supports a more profound comprehension of their struggles and societal pressures.

- Creative Writing Activities

Ask students to write short stories or poems inspired by the themes of mental health and gender or diary entries from the perspective of a character (Bassnett & Grundy, 1993: 7). This approach empowers students to express their own thoughts while fostering deeper empathy.

- Interdisciplinary Approaches

Explore the texts in connection to historical and sociological contexts to provide a fuller understanding of the issues discussed. This methodology helps students make connections (Langa & Yost, 2007: 65) and is thought-provoking. Collaborating with psychology, sociology and history teachers can promote greater insight into the complexities surrounding women's mental health.

- Inclusive Language and Open Dialogue

Creating a classroom environment where students feel safe to discuss sensitive topics is paramount. Teachers should model inclusive, non-stigmatizing language and encourage respectful dialogue to dismantle stereotypes and encourage a culture of acceptance.

By implementing these strategies, educators can use literature to challenge stigmas, promote critical thinking, and inspire students to advocate for inclusivity.

4. THE EDUCATIONAL POWER OF LITERATURE FOR SOCIAL TRANSFORMATION

Literature mirrors society and is a powerful tool for shaping attitudes and challenging ingrained beliefs (Ma & Nan, 2018: 196). By incorporating texts that deal with women's mental health into the educational process, we can achieve several elementary goals.

- Breaking Down Stereotypes

Female mental health has historically been misinterpreted and stigmatized through gendered perspectives. Characters like Gilman's narrator in *The Yellow Wallpaper* or Plath's Esther Greenwood in *The Bell Jar* defy simplistic categorization. Their stories present mental illness as a response to oppressive systems instead of a personal failing, allowing students to eliminate false narratives on mental health.

- Cultivating Empathy and Promoting Diversity

Literature invites readers into the minds of its characters. By analyzing works like Merini's *The Other Truth: Diary of a Misfit*, students can better understand the lived experiences of those with mental health challenges. By spreading awareness of mental illness, teachers can increase empathy in their students (Ghent, 2019: 59) even beyond the classroom, shaping greater acceptance of diversity.

- Encouraging Critical Thinking

Narratives harness the power to educate readers while challenging stigma and providing a safe space for exploration (Eisenbach & Frydman, 2024: 5). Discussing mental health through feminist and sociological analysis encourages students to critically examine the historical, cultural and social roots of the misconceptions concerning women's mental disorders. Further use of interdisciplinary methods, promotes insight on how gender, mental illness, and societal expectations often converge.

5. Conclusion

In conclusion, the incorporation of women's mental health into teaching practice is an academic and social imperative. Literature provides a critical platform for promoting empathy, dismantling stereotypes (Richmond, 2014: 19) and developing a more tolerant and humane society. By exploring the historical and literary portrayals of women's mental disorders, we can gain a broader understanding of the origins of stigma and discrimination and advocate for their eradication. Through open dialogue, creative activities and interdisciplinary methods, teachers can invite students to critically consider the intersection of gender, mental

health and societal expectations. As such, we can make space for an education system that cherishes diversity and inclusivity.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Primary

BRONTË, Charlotte (1994). *Jane Eyre*. Ware: Wordsworth Editions.

GILMAN, Charlotte Perkins (2012). *The yellow wallpaper*. London: Virago.

MERINI, Alda (2013). *L'altra verità. Diario di una diversa*. Milano: Rizzoli.

PLATH, Sylvia (2005). *The Bell Jar*. London: Faber & Faber.

TARCHETTI, Igino Ugo (2015). *Fosca*. Milano: Mondadori.

SHAKESPEARE, William (2016). *Hamlet*, edited by Ann Thompson e Neil Taylor. London: Bloomsbury.

Secondary

ANDÒ, Valeria (2003). *La follia femminile nella Grecia classica tra testi medici e poesia tragica*. *Genesis: Rivista della Società Italiana delle Storiche, 2*(1), pp. 17-46.

American Academy of Pediatrics (2021). *Supporting mental health in schools.* Retrieved from: https://downloads.aap.org/dochw/dshp/Supporting_Mental_Health_in_Schools_Final_Report-June_2021.pdf(open in a new window) [Access date: 15/3/2025].

APA Dictionary of Psychology. (n.d.). In *APA Dictionary of Psychology* (5th ed.). American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/ [Access date: 19/3/2025].

BASSNETT, Susan & GRUNDY, Peter (1993). *Language through literature: creative language teaching through literature*. London: Pilgrim/Longman.

CARTER, Ronald & LONG, Michael (1991). *Teaching literature*. Harlow: Longman Group.

CORBETT, Ashley (2016). "We're not crazy: Overcoming the mental health stigma in YA literature." In P. Schmidt (Ed.), *Carpe Librum: Seize the (YA) Book*. *English Journal,* 105(6), pp. 92–93. NCTE.

CORRIGAN, Patrick W.; MORRIS, Scott B.; MICHAELS, Peter J.; RAFAZ, Jean D. & RUSCH, Nicolas (2012). "Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies". *Psychiatric Services*, 63(10), pp. 963-973.

EISENBACH, Brooke B., & FRYDMAN, Jason S. (2023). "What Are We Doing? Teacher Role Confusion in Mental Health Literacy Instruction". *Teaching and Teacher Education,* 132, pp. 1-12.

EISENBACH, Brooke B., & FRYDMAN, Jason S. (2024). "Integrating Mental Health Literacy in the English Language Arts Middle School Classroom". *Middle School Journal*, 55(3), pp. 5-15.

FOSTER, Shirley (1980). "Monsters and Madwomen". *NOVEL: A Forum on Fiction*, 14(1), pp. 94-96.

GHENT, Claire. (2019). *Mental illness in young adult literature: A classroom approach* [Honors Thesis]. Murray State University, KY. Retrieved from: https://digitalcommons.murraystate.edu/honorstheses/29 [Access date: 25/2/2025].

GILBERT, Sandra M. & GUBAR, Susan (2000). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven, CT: Yale University Press.

GOLDSTEIN, Jan. (2001). *Console and Classify: The French Psychiatric Profession in the Nineteenth Century: With a New Afterword*. Chicago: University of Chicago Press.

HANSON, Ann E. (1991). "Continuity and change. Three case studies in Hippocratic gynecological therapy and theory". In: S.B. Pomeroy (ed.), *Women's history and ancient history* (pp. 73-110). Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.

INSTITORIS, Heinrich; SPRENGER, Jakob & MACKAY, Christopher S. (2006). *Malleus maleficarum*. Cambridge: Cambridge University Press.

JIMENEZ, Mary Ann. (1997). Gender and psychiatry: Psychiatric conceptions of mental disorders in women, 1960–1994. *Affilia,* 12(2), 154-175.

KING, Helen (1998). *Hippocrates' Woman: Reading the Female Body in Ancient Greece*. London: Routledge.

LANGA, Maria A. & YOST, James L. (2007). *Curriculum mapping for differentiated instruction*. New York, NY: The Dryden Press.

LITTLE, Julianna (2015). *"Frailty, thy name is woman": Depictions of Female Madness.* [Master's dissertation]. Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia. Retrieved from: https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4744&context=etd

MA, Zhan & NAN, Xiaoli (2018). "Role of narratives in promoting mental illnesses acceptance". *Atlantic Journal of Communication*, 26(3), pp. 196-209.

MASON, Sarah (2022). *From Reality to Fiction: How Women's Mental Health was Portrayed in 19th Century Literature* [Bachelor Thesis]. Eastern Kentucky University, KY. Retrieved from: https://encompass.eku.edu/honors_theses/909/ [Access date: 25/2/2025].

MENECHELLA, Giovanna (2000). "Scrittrici e lettrici 'malate di nervi' nell''800 e nel '900". *Forum Italicum*, 34(2), pp. 372-401.

RICHMOND, Kia Jane (2014). "Using Literature to Confront the Stigma of Mental Illness, Teach Empathy, and Break Stereotypes". *Language Arts Journal of Michigan*, 30(1), p. 6.

ROSSI, Paolo A. (1987). "Le fantasie psicopatiche delle streghe". *Abstracta*, 19, pp. 34-41.

RÜGGEMEIER, Anne (2019). "Female Mental Illness, Monstrosity, and Male Medical Discourses: Revisiting *Jane Eyre*". *Anglistik*, 30(3), pp. 73-88.

STRASSLE, Carla G. (2018). "Reducing mental illness stigma in the classroom: An expanded methodology". *Teaching of Psychology*, 45(4), pp. 351-357.

TASCA, Cecilia; RAPETTI, Mariangela; CARTA, Mauro G. & FADDA, Bianca (2012). "Women and hysteria in the history of mental health". *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 8, pp. 110-119.

THALLER, Sarah K. (2015). *Crazy Stories and Unhinged Tropes: Portrayals of Mental Illness in Young Adult Literature*. [Doctoral Thesis]. Washington State University, WA. Retrieved from: https://rex.libraries.wsu.edu/esploro/outputs/doctoral/Crazy-Stories-and-Unhinged-Tropes-Portrayals/99900581531601842#file-0 [Access date: 25/2/2025].

THELANDERSSON, Fredrika (2023). "A historical lineage of sad and mad women". In *21st Century Media and Female Mental Health: Profitable Vulnerability and Sad Girl Culture.* (pp.33-60). Cham: Springer International Publishing.

ZINNARI, Alessia (2021). "Alda Merini's Memoir: Psychiatric Hospitalization, Institutional Violence and The Politicization of Illness In 20th Century Italy". *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(4), pp. 426-438.

LITERATURA EN EL AULA DE ESL Y EFL. INGLES A TRAVES DE CUENTOS CORTOS: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO, LITERATURA Y GENERO

LITERATURE IN THE ESL AND EFL CLASSROOM: ENGLISH THROUGH SHORT STORIES: DEVELOPING CRITICAL THINKING, LITERATURE, AND GENDER

Sylvia ZAMANILLO LAGAREJOS
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen
La literatura en el aula de inglés como lengua extranjera (ESL/EFL), mediante cuentos cortos, favorece el pensamiento crítico, la igualdad de género y la transversalidad. Enmarcado en la LOMLOE, este enfoque desarrolla competencias clave a través de la lectura. Los cuentos invitan al alumnado a reflexionar sobre valores, estereotipos y realidades sociales, promoviendo la expresión y el debate. Además de su valor estético, la literatura conecta lengua y cultura, fomentando empatía, conciencia crítica e inclusión. Cierra con caso práctico de *Girl* de Jamaica Kincaid.
Palabras clave: literatura, pensamiento crítico, cuentos cortos, igualdad de género, transversalidad.

Abstract
Literature in the English as a Foreign Language (ESL/EFL) classroom, through short stories, fosters critical thinking, gender equality, and transversality. Framed within the LOMLOE (Learning and Development Law), this approach develops key competencies through reading. The stories invite students to reflect on values, stereotypes, and social realities, promoting expression and debate. In addition to its aesthetic value, literature connects language and culture, fostering empathy, critical awareness, and inclusion. It closes with a practice case of Jamaica Kincaid´s *Girl.*

Keywords: literature, critical thinking, short stories, gender equality, cross curricular teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua extranjera en el contexto educativo contemporáneo demanda un enfoque integrador, transversal, inclusivo y comprometido con los valores democráticos, la justicia social y los derechos humanos. En este marco, la literatura se erige como una herramienta pedagógica de alto valor, capaz de fomentar el pensamiento crítico, promover la empatía, y abordar cuestiones de género desde una perspectiva crítica y transformadora. Este artículo tiene como propósito ofrecer una reflexión teórica, legal y metodológica sobre la inclusión de cuentos cortos en el aula de inglés en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se propone una propuesta educativa que permita desarrollar competencias clave, potenciar la igualdad de género, enriquecer el aprendizaje lingüístico y emocional del alumnado, y favorecer su desarrollo integral como personas críticas, comprometidas y creativas.

La necesidad de formar a un alumnado capaz de interpretar el mundo desde una perspectiva ética y crítica implica integrar la literatura en el currículo de forma coherente con los principios de la Agenda 2030. La literatura puede y debe convertirse en una herramienta para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género), y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía global, solidaria y comprometida

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta metodológica que se expone a continuación tiene como finalidad integrar la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera desde una perspectiva interdisciplinar, crítica y comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El propósito fundamental es utilizar los cuentos cortos

en lengua inglesa como vehículo pedagógico para trabajar la igualdad de género, desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer las competencias lingüísticas y emocionales del alumnado. De forma concreta, los objetivos son:

- Desarrollar las competencias clave propuestas por la LOMLOE.
- Promover el pensamiento crítico, la empatía, la autonomía y la conciencia social.
- Analizar críticamente estereotipos y roles de género en textos literarios.
- Establecer relaciones entre lengua, cultura, literatura e historia.
- Fomentar la creatividad, la expresión personal y el trabajo cooperativo.
- Integrar metodologías activas e inclusivas que favorezcan el aprendizaje significativo.
- Utilizar herramientas digitales y recursos tecnológicos de forma creativa y responsable.
- Trabajar de forma transversal la educación para la paz, la justicia social y la igualdad de género.
- Contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, informada y comprometida con los Derechos Humanos.

3. Marco teórico: modelos pedagógicos en la enseñanza literaria

La literatura, como disciplina educativa, puede abordarse desde diversos enfoques pedagógicos. Carter y Long (1991) establece tres modelos fundamentales en la enseñanza de la literatura:

- **Modelo cultural:** considera la obra literaria como un testimonio histórico, social y cultural. A través de este enfoque, el alumnado puede comprender el contexto en el que se produjo el texto, las ideologías predominantes, los valores sociales y los conflictos representados.

- **Modelo lingüístico:** utiliza la literatura como un instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se centra en la ampliación del vocabulario, la comprensión lectora, la corrección gramatical y la expresión oral y escrita en lengua extranjera.
- **Modelo de crecimiento personal:** basado en teorías del neuro-aprendizaje, las emociones y las neuronas espejo, propone la literatura como vía para la introspección, el autoconocimiento y el desarrollo emocional del alumnado. El alumnado se identifica con los personajes, comprende sus emociones y reflexiona sobre sus propias experiencias.

En este artículo se propone una síntesis metodológica que combina estos tres modelos con un enfoque de pedagogía crítica (Freire, 1970), en el que el diálogo, la concienciación y la transformación social se sitúan en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se incorporan aportaciones de la teoría de la respuesta del lector (Rosenblatt, 1978), que valora la experiencia estética y la interpretación personal del texto.

4. Marco normativo: literatura y competencias clave en la LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece un marco competencial que sitúa el desarrollo integral del alumnado como objetivo central de la educación. En este contexto, la literatura aparece recogida como medio fundamental para el desarrollo de competencias clave en las enseñanzas de Lenguas Extranjeras. La lectura y análisis de obras literarias favorecen especialmente la competencia en comunicación lingüística, la competencia en conciencia y expresión cultural, la competencia ciudadana y la competencia personal, social y de aprender a aprender.

La normativa curricular autonómica también destaca la importancia de integrar los temas transversales en todas las áreas y materias. La literatura constituye un espacio ideal para abordar la igualdad de género, la educación para la paz, la diversidad, la

convivencia democrática, la justicia social y los derechos humanos.

A continuación, se presenta una tabla que resume la relación entre las competencias clave y su aplicación mediante el trabajo con cuentos cortos:

Competencia clave	**Aplicación didáctica mediante cuentos cortos**
Comunicación lingüística	Lectura comprensiva, expresión oral y escrita, ampliación léxica y sintáctica
Plurilingüismo	Comparación cultural, transferencia lingüística, conciencia metalingüística
Personal, social y de aprender a aprender	Reflexión emocional, gestión de conflictos, resiliencia, empatía
Competencia ciudadana	Análisis crítico, igualdad, justicia, derechos humanos, valores democráticos
Competencia digital	Uso de TIC para creación de contenidos, búsqueda de información, podcasting
Competencia emprendedora	Proyectos creativos, escritura, dramatización, juegos de rol
Conciencia y expresión cultural	Interpretación de textos, análisis simbólico, conexión con otras artes

5. VENTAJAS DEL USO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA

El texto literario aporta numerosos beneficios educativos, especialmente en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. A diferencia de los textos artificiales de los manuales, la literatura presenta un lenguaje auténtico, emocional y culturalmente significativo. Las principales ventajas son:

- Desarrolla las destrezas integradas de comprensión lectora, expresión escrita, comprensión y producción oral.

- Amplía el vocabulario y mejora la gramática a través del contexto.
- Enriquece la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Promueve la motivación y el placer estético.
- Fomenta el pensamiento crítico, el juicio ético y el debate argumentado.
- Potencia la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Favorece el trabajo colaborativo mediante proyectos comunes.
- Permite atender a la diversidad con tareas personalizadas.
- Integra conocimientos de historia, filosofía, arte y cultura.
- Refuerza la autoestima del alumnado al permitirle expresar su voz y su visión del mundo.
- Promueve una lectura crítica del entorno social y cultural.

6. Selección de textos y criterios de inclusión

La elección de los textos literarios constituye un aspecto clave en cualquier propuesta didáctica basada en la literatura, especialmente cuando esta se orienta a la formación ética, crítica y lingüística del alumnado. En este sentido, se ha optado por el uso de cuentos cortos en lengua inglesa por su accesibilidad, riqueza temática, variedad de estilos narrativos y potencial para la reflexión ética y cultural.

El proceso de selección de los cuentos se ha basado en una serie de criterios pedagógicos, lingüísticos, temáticos y éticos, que garantizan la adecuación del material a los objetivos planteados y a las características del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Estos criterios son:

Criterio	Justificación
Adecuación lingüística	El nivel de complejidad léxica, morfosintáctica y pragmática se ajusta al nivel competencial del alumnado según el MCER (A2–B2) en función del curso.

Criterio	Justificación
Pertinencia temática	Los cuentos seleccionados abordan cuestiones vinculadas a los ODS: igualdad de género, justicia social, diversidad cultural, sostenibilidad y derechos humanos.
Representación inclusiva	Se priorizan textos que ofrezcan una representación diversa en términos de género, etnia, orientación sexual, clase social, capacidades y culturas.
Calidad literaria	Se seleccionan obras con un valor estético y narrativo reconocido, escritas por autoras y autores relevantes del canon anglosajón o contemporáneos comprometidos.
Enfoque crítico	Los textos permiten realizar lecturas múltiples y promueven la reflexión crítica sobre estructuras de poder, estereotipos, desigualdades y conflictos sociales.
Potencial interdisciplinar	Las obras elegidas permiten conexiones significativas con otras áreas del currículo como la historia, la ética, la ciudadanía, la educación artística o la filosofía.
Viabilidad didáctica	Los cuentos son susceptibles de ser utilizados con metodologías activas, aprendizaje cooperativo, tareas competenciales y evaluación formativa.

A partir de estos criterios, se ha elaborado un corpus de cuentos cortos que incluye algunos ejemplos de obras que se pueden trabajar en el aula, pero siempre eligiéndolas bajo el criterio de la edad de los cursos y la sensibilidad del alumnado. Preferente trabajar el texto entero, ya que el punto álgido de los microrrelatos, está en el desenlace y la mayoría de las veces, los cuentos cortos, vienen cargados de una moraleja y mensaje metafórico. ´

TITULO	AÑO	AUTOR/A	EPOCA HISTORICA	TEMA PRINCIPAL
The Yellow Wallpaper	1892	Charlotte Perkins Gilman (1860-1935)	EPOCA VICTORIANA (1837-1901) MODERNISMO(1910-1940)	La enfermedad femenina. La sociedad dominante del hombre.
A Jury of her Peers	1917	Susan Gaspell (1876-1948)	MODERNISMO (1910-1940)	Sociedad Patriarcal. La esfera masculina y femenina.
Sweat	1926	Zora Neale Hurston (1891-1960)	EL REMAMIENTO DE HARLEM. (Años 20) MODERNISMO (1910-1940)	Violencia de género y el sexismo
The New Dress	1927	Virginia Woolf (1882-1941)	MODERNISMO (1910-1940)	La clase social y la apariencia de las mujeres
Roman Fever	1934	Edith Warton (1862 – 1937)	EPOCA VICTORIANA (1837-1901) MODERNISMO (1910-1940)	Sistema patriarcal y cuestiones de género
Girl	1978	Jamaica Kincaid (1949-_____)	POSTCOLONIALISMO (1950-HOY)	Estereotipos sociales

La diversidad de autorías y voces literarias permite al alumnado acercarse a realidades distintas y desarrollar una conciencia crítica y empática. En consonancia con los principios de la LOMLOE, se evita la reproducción de un canon literario exclusivamente eurocentrista, masculino y hegemónico, y se

apuesta por una literatura que dé visibilidad a narrativas subalternas y experiencias históricamente invisibilizadas.

El tratamiento didáctico de los textos se realiza desde una perspectiva crítica y dialógica, fomentando la interpretación personal, el debate y la conexión del texto con la realidad contemporánea del alumnado. A través del análisis literario se promueve una lectura activa que interroga los discursos dominantes, visibiliza las desigualdades y fomenta la transformación social.

En la próxima sección se detallarán las actividades propuestas, organizadas según metodologías activas, con inclusión de tareas competenciales, técnicas de trabajo cooperativo y el uso creativo de herramientas digitales.

7. Actividades propuestas y metodologías activas

La implementación didáctica de los cuentos cortos seleccionados se apoya en metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, creatividad, pensamiento crítico y responsabilidad colectiva. La elección de estrategias metodológicas responde a la necesidad de promover una educación transformadora, participativa y significativa, tal y como se establece en los principios pedagógicos de la LOMLOE (2020) y en las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2017) en relación con la educación en derechos humanos y ciudadanía global.

Las actividades propuestas se articulan en torno a tres momentos: **antes, durante y después de la lectura**, siguiendo una secuencia pedagógica que favorece la comprensión, el análisis crítico y la producción significativa de conocimientos y textos.

7.1. Antes de la lectura: activación de conocimientos previos y motivación.

Estas actividades permiten despertar el interés del alumnado, conectar la temática del cuento con sus experiencias vitales y preparar el terreno para una lectura crítica. Se sugieren:

Actividad	Descripción	Competencias implicadas
Anticipación temática (think-pair-share)	A partir de una imagen, palabra clave o cita del cuento, el alumnado formula hipótesis sobre el argumento.	Comunicación lingüística, aprender a aprender, ciudadanía
Lluvia de ideas colaborativa	Debate guiado sobre los temas que aborda el cuento (igualdad, justicia, prejuicios, identidad...).	Ciudadana, social y personal, cultural
Mapa conceptual digital	Elaboración en grupo de un mapa de ideas inicial sobre el tema central del cuento.	Digital, lingüística, cultural
Preguntas esenciales	Planteamiento de preguntas guía que orienten la lectura: ¿Qué harías tú? ¿Qué está bien o mal?	Ética, crítica, emocional

7.2. DURANTE LA LECTURA: COMPRENSIÓN, ANÁLISIS Y DIÁLOGO

El momento de la lectura debe permitir tanto la comprensión literal como la inferencial, crítica y estética del texto. Se favorece la interacción dialógica y la reflexión colectiva:

Actividad	Descripción	Competencias implicadas
Lectura dramatizada en grupo	Reparto de papeles, lectura expresiva en voz alta y reflexión sobre los personajes y emociones.	Lingüística, artística, emocional
Diálogo literario	Espacio para compartir interpretaciones personales,	Ciudadana, cultural, social

Actividad	Descripción	Competencias implicadas
	identificar simbolismos y debatir ideas del texto.	
Subrayado crítico	Lectura individual con anotaciones sobre palabras clave, contradicciones o estereotipos.	Crítica, lingüística, ciudadana
Cuaderno de lectura	Registro personal de impresiones, citas significativas y reflexiones éticas a lo largo del texto.	Personal, de aprender a aprender

7.3. Después de la lectura: producción creativa y reflexión crítica

Estas actividades consolidan el aprendizaje y permiten aplicar los contenidos a nuevas situaciones, conectando lo aprendido con la realidad social y personal del alumnado.

Actividad	Descripción	Competencias implicadas
Reescritura creativa	Cambio de final, narración desde otro punto de vista o en otro tiempo/espacio.	Creatividad, lingüística, cultural
Ensayo breve o carta al personaje	Redacción argumentativa con perspectiva crítica o empática.	Lingüística, crítica, social
Dramatización o vídeo digital	Representación del cuento en formato teatro, cortometraje o podcast.	Digital, artística, cooperativa
Mapa de conflictos y valores	Análisis visual de los dilemas éticos presentes	Ética, social, ciudadana

Actividad	Descripción	Competencias implicadas
	en el cuento y su resolución.	
Proyecto interdisciplinar (ODS)	Investigación y presentación sobre el ODS relacionado con el cuento (igualdad, sostenibilidad, etc.).	Ciudadana, científica, emprendedora
Rincón de recomendaciones	Creación de reseñas y expositor de cuentos feministas, antirracistas o sobre justicia social.	Lingüística, cultural, crítica

7.4. Metodologías activas y estructuras cooperativas

Las metodologías empleadas están en consonancia con un enfoque inclusivo, participativo y cooperativo. Entre las más utilizadas destacan:

- **Aprendizaje cooperativo**: estructuras como "1-2-4", "folio giratorio" o "grupo base" permiten que el alumnado construya el conocimiento de manera conjunta, desarrollando habilidades sociales, responsabilidad compartida y empatía.
- **Aprendizaje basado en proyectos (ABP)**: tareas integradas que culminan en un producto final vinculado a los ODS o a una problemática real relacionada con el cuento.
- **Aprendizaje-servicio (ApS)**: acciones que permiten aplicar los aprendizajes para mejorar el entorno escolar o comunitario (por ejemplo, campañas de sensibilización).
- **Clase invertida (flipped classroom)**: lectura previa en casa mediante vídeos o audios, reservando el tiempo de aula para el diálogo y la producción cooperativa.
- **Rutinas de pensamiento**: estrategias como "veo-pienso-me pregunto" o "compara y contrasta" favorecen el análisis profundo del texto.

- **Gamificación**: retos literarios, escape rooms narrativos o plataformas como Genially o Edpuzzle que motivan y refuerzan los aprendizajes desde una perspectiva lúdica.

Estas metodologías permiten atender a la diversidad del alumnado, respetando diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos y contextos socioculturales. La evaluación, como veremos en la siguiente sección, está alineada con estas metodologías y busca ser formativa, inclusiva y orientadora.

8. Evaluación competencial: rúbricas, listas de verificación e instrumentos concretos

La evaluación del trabajo literario en el aula de inglés debe concebirse como un proceso formativo, inclusivo, integrador y orientador que acompañe al alumnado en la construcción de sus aprendizajes. En coherencia con la LOMLOE (2020), se prioriza una evaluación **continua, global y competencial**, centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. Este enfoque se traduce en el uso de diversos instrumentos y estrategias de evaluación que permiten valorar tanto el producto como el proceso, teniendo en cuenta la diversidad del grupo y la equidad educativa.

Indicador: Comprensión del texto literario

- Excelente: comprensión profunda del texto, contexto histórico y simbología.
- Avanzado: identifica estructura narrativa, personajes y temas relevantes.
- Intermedio: comprensión general del argumento y personajes principales.
- Básico: identifica elementos superficiales del texto.
- Inicial: presenta dificultades para comprender la historia.

Indicador: Análisis crítico y ético del contenido

- Excelente: realiza conexiones con los ODS, los derechos humanos y contextos actuales.
- Avanzado: analiza dilemas éticos del texto y los relaciona con la realidad.
- Intermedio: identifica temas sociales sin profundizar.
- Básico: menciona conflictos sin análisis.
- Inicial: no identifica elementos críticos o éticos.

Indicador: Expresión escrita en lengua inglesa

- Excelente: uso de lenguaje preciso, fluido y adecuado al registro literario.
- Avanzado: buen dominio del idioma con escasos errores.
- Intermedio: lenguaje comprensible, aunque con errores frecuentes.
- Básico: errores que dificultan la comprensión.
- Inicial: uso incorrecto de estructuras básicas del idioma.

Ejemplo de lista de verificación (para autoevaluación de cuaderno de lectura):

- ¿He registrado mis impresiones personales tras cada cuento?
- ¿He destacado citas o frases significativas?
- ¿He identificado emociones y pensamientos propios?
- ¿He relacionado el cuento con temas sociales o actuales?
- ¿He reflexionado sobre la actuación de los personajes?
- ¿He completado las entradas de forma regular

8.1. Principios de evaluación

La evaluación de esta propuesta se rige por los siguientes principios:

- **Carácter formativo y orientador**: ayuda al alumnado a tomar conciencia de su propio aprendizaje y a mejorar progresivamente.

- **Diversidad de instrumentos**: se utilizan rúbricas, listas de verificación, diarios de lectura, coevaluación y autoevaluación.
- **Evaluación participativa**: el alumnado participa en la construcción de los criterios de evaluación y en su propia autoevaluación.
- **Inclusión y equidad**: se adapta la evaluación a los distintos estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje, evitando sesgos y discriminaciones.
- **Transversalidad y globalidad**: se valoran las competencias de forma integrada, no aislada.

8.2. Instrumentos complementarios de evaluación

Además de las rúbricas y listas de verificación, se emplearán los siguientes instrumentos:

Instrumento	Descripción y uso
Cuaderno del profesorado	Registro sistemático de observaciones cualitativas del comportamiento y participación del alumnado.
Portfolio digital	Recopilación de textos, vídeos, reflexiones y tareas del alumnado a lo largo del proyecto.
Autoevaluación	Formularios donde el alumnado reflexiona sobre su desempeño, dificultades y progresos.
Coevaluación	Valoración entre iguales sobre trabajos cooperativos y presentaciones orales.
Presentación oral (rúbrica)	Evaluación de la capacidad de comunicar ideas literarias en público, con lenguaje adecuado y estructura clara.

8.3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE

Se incorporan indicadores para valorar el desarrollo de las competencias:

Competencia	Ejemplo de indicador de logro observado
Comunicación lingüística	Utiliza estructuras sintácticas adecuadas y vocabulario variado en inglés.
Personal y social	Participa activamente en debates, respetando turnos e ideas diversas.
Ciudadana	Expresa opiniones argumentadas sobre igualdad, justicia o discriminación.
Digital	Crea contenidos audiovisuales o digitales relacionados con los textos leídos.
Emprendedora	Diseña y presenta de forma original soluciones creativas a dilemas éticos del cuento.
Cultural	Interpreta símbolos, metáforas y referencias culturales presentes en los textos.

9. IMPLEMENTACIÓN PRACTICA "GIRL" DE JAMAICA KINCAID

Esta implementación práctica va sugerida a un alumnado entre 4ºESO Y 2º BACHILLER ya que el contenido de dicho texto precisa de cierta madurez y criterio para poder entrever la dureza de su significado.

GIRL: JAMAICA KINCAID

"Girl" de Jamaica Kincaid muestra cómo la sociedad impone estereotipos de género desde la infancia. A través de los consejos de una madre a su hija, se refleja una visión sexista que limita a las mujeres al ámbito doméstico y las juzga con dureza. La

historia ilustra cómo estas ideas se transmiten de generación en generación, reforzando la discriminación y la desigualdad entre los sexos.

Objetivos: Los objetivos principales al trabajar este texto seleccionado serían los mismos que se han marcado en este artículo que de forma resumida sería. Por una parte, potenciar el pensamiento crítico y la creatividad en el alumnado de secundaria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por otro lado, deconstruir estereotipos de género y desarrollar la equidad en el alumnado para de este modo contribuir al ODS 5.
Actividades: Siguiendo los pasos que se han expresado previamente algunas de las actividades ue se proponen de forma más específica, con un texto determinado, "Girl" de Jamaica Kincaid, son las siguientes:

- **Trabajo de investigación:** Pediremos a los alumnos en grupos que hagan una investigación sobre Jamaica Kincaid, su país de origen, su entorno familiar, cultural y político que pudo influenciar en sus escritos. Posteriormente lo expondrán en clase con el fin de compartir la información que hayan obtenido.
- **Lectura del texto:** Se procederá a la lectura del texto y los alumnos/as deberán hacer relaciones entre frases del texto con la investigación realizada en relación a la autobiografía de Kincaid como el colonialismo o la relación de la misma escritora con su madre. La segunda lectura se puede hacer con el audiolibro:
- **Temas del texto**: se pedirá que se haga un listado de todos los temas que se tratan en el texto. Se puede usar el modelo pedagógico flipped classroom y asignar un video como tarea en casa para hacer conexiones:
    - La madre quiere que su hija se convierta en la mujer perfecta en los ojos de la sociedad siguiendo sus consejos, su compartimiento y haciendo las tareas domésticas:
        - Cómo limpiar la ropa, cómo coser un botón, cómo hacer la compra, cómo cocinar y qué cocinar, cómo preparar la mesa.
        - Cómo andar y hablar delante de otros.

- Cómo comer en presencia de otros.
- Cómo entretener a toda clase de personas.
- Cómo aprender sobre medicamentos.
- Cómo coger el pescado.
- Cómo ganar dinero.
- Cómo abortar a un feto.
- Cómo comportarse con un hombre.
- Qué hacer con un hombre que te maltrata.
- Cuando dejar una relación.
- Cómo amar a un hombre.

- **Presentación por parte del/ la profesor/a:** El/la docente presentará su propia información al alumnado en relación a la biografía de la autora, el contexto cultural y literario, análisis del texto. Además, se complementará con videos explicativos
- **Interpretación, respuesta personal y elección de una moraleja.** Se pedirá al alumnado que expongan sus propias interpretaciones y opinión personal. Para ello el/la profesor/a realizara una serie de "exploratory and discussion questions".

1. ¿Cómo clasificas los consejos de la madre? ¿Son buenos y de apoyo? ¿Condena y amonesta? ¿Son ambos? ¿Qué te dice la naturaleza del consejo de la madre sobre crecer como mujer en Antigua?

2. ¿Por qué crees que el autor tituló esta historia "Girl" y no un nombre específico?

3. Si la niña de "Girl" fuera un niño, ¿qué le estaría diciendo mamá? ¿Y si el padre estuviera hablando en su lugar?

4. "Girl" está escrito en un solo párrafo, compuesto por una oración continua. ¿Cuál es el efecto de este estilo? ¿Qué efecto tiene en el lector/a? ¿Qué impresión da?

5. ¿Cómo leerías "Girl" de manera diferente si se titulara "Mother"?

6. ¿Cómo se vería el texto si "Girl" hablara la mayor parte del tiempo?

7. ¿Por qué la madre está tan obsesionada con la sexualidad de su hija? ¿Puedes ver paralelismos en el mundo de hoy?

8. ¿Qué tipo de educación crees que tuvo su madre? ¿Está hablando de su propia experiencia o son estas reglas las que le enseñó su propia madre?

9. A. Elija una línea que le llame la atención, subráyala y escríbala en su papel. ¿Por qué elegiste esta línea? ¿Qué dice esta línea sobre la vida / infancia de la niña?

10. ¿Qué tipo de persona es la madre? ¿Qué valora ella?

11. ¿Cuál es el tono de las instrucciones de la madre?

12. ¿Qué tipo de persona es la hija?

13. ¿En qué podría ser diferente esta historia si la hija la hubiera escrito?

14. Predecir cómo será su conversación en cinco años. ¿Quién hablará? ¿Qué se dirá?

15. ¿Qué logra Kincaid al escribir su historia de una manera que revela dos puntos de vista, con énfasis en la voz de la madre? ¿Cuál es la "verdad" sobre la relación que Kincaid está tratando de expresar?

16. En la historia "Girl", Kincaid no nombra a los personajes ni identifica quiénes son y cómo se relacionan entre sí. ¿Qué relación hay entre los dos personajes? ¿Son madre e hija, abuela y nieta, maestra y alumna?

17. ¿Qué significa “benna”? ¿Tiene una connotación positiva o negativa? ¿En qué contexto surge esta frase?

18. El escenario no está claro. ¿Dónde crees que se desarrolla la historia?

19.¿Cuál es el significado del paralelismo de los comentarios de “slut”?

20. En tu propia vida, ¿qué expectativas desearías que otros no tuvieran de ti? ¿Por qué?

- **Escritura creativa:** Escritura creativa: el alumnado redactará una carta de la hija, ya adulta y casada, dirigida a su madre. En ella podrá contar cómo le ha ido la vida según los consejos que recibió. Podrá ser una carta de reproche, culpando a su madre por haber limitado su libertad por prejuicios y estereotipos, o bien una carta en la que la hija aconseje a la madre sobre cómo cambiar su visión sobre las mujeres en la sociedad
- **Diseño de una actividad:** El alumnado deberá realizar una actividad basada en preguntas sobre el texto con el fin de repasar lo aprendido. Para ello puede usar distintos recursos como *kahoot, pasapalabra, jeopardize, quien quiere ser millonario* a modo de "gamificación en el aula", con preguntas y respuestas múltiples.

10. CONCLUSIONES

La incorporación de la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria y Bachillerato no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también a un compromiso ético y social. A través de los cuentos cortos, es posible abordar de manera eficaz y significativa los temas transversales recogidos en la legislación educativa actual, así como contribuir al desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva inclusiva, crítica y transformadora.

La propuesta presentada demuestra cómo la literatura puede convertirse en una herramienta privilegiada para el fomento del pensamiento crítico, la reflexión ética, la conciencia intercultural y la promoción de la igualdad de género. El enfoque metodológico basado en modelos pedagógicos integrados, la aplicación de metodologías activas y la evaluación formativa permiten que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, conectando el texto literario con su realidad y desarrollando una mirada crítica hacia el mundo.

La propuesta no pretende ofrecer una solución única ni cerrada, sino abrir un camino hacia una educación literaria viva, comprometida y socialmente consciente, en la que el aula se convierta en un espacio de diálogo, creación y transformación. En última instancia, educar con y desde la literatura supone enseñar

a leer el mundo para poder reescribirlo con justicia, empatía y esperanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, S. de (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

BUTLER, J. (2004). *Undoing Gender*. Nueva York: Routledge.

CARTER, R., & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

HOOKS, B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge, MA: South End Press.

KINCAID, J. (1978). *Girl*. The New Yorker. Recuperado de https://www.newyorker.com

LOMLOE (2020). 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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. París: UNESCO Publishing.

Autoras olvidadas y canon literario

HACIA UNA EDUCACIÓN LITERARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: *LA PRIMA MAYOR* DE LAURA GOST EN EL AULA DE SECUNDARIA

TOWARDS A LITERARY EDUCATION WITH GENDER PERSPECTIVE: *LA PRIMA MAYOR* BY LAURA GOST IN THE SECONDARY EDUCATION CLASSROOM

Amal CONESA ERRAGBAOUI
Universidad de Murcia
Mario AZNAR
Universidad de Murcia

Resumen
Diversos estudios revelan una escasa presencia de escritoras en libros de texto y currículos, lo que perpetúa una educación patriarcal. Frente a esto, este trabajo propone incorporar novelas de aprendizaje con protagonista femenina, como *La prima mayor* de Laura Gost, para promover una perspectiva de género en las lecturas guiadas del aula de secundaria. Se plantea un análisis de los temas centrales de la obra que permiten establecer una conversación literaria en el aula en la que se fomente la identificación de las estudiantes y la empatía de sus compañeros, avanzando hacia una educación literaria con perspectiva de género.
Palabras clave: Laura Gost, La prima mayor, educación literaria, coeducación, perspectiva de género

Abstract
Several studies show a scarce presence of women writers in textbooks and curricula, which perpetuates a patriarchal education. In response to this, this study intends to introduce learning novels with a female protagonist, such as La prima mayor by Laura Gost, to promote gender perspective in guided

readings carried out in the secondary education classroom. An analysis of the central themes of the work is proposed to establish a literary conversation in the classroom in which the identification of female students and the empathy of their male classmates is promoted, moving towards a literary education with gender perspective.
Keywords: Laura Gost, La prima mayor, literary education, coeducation, gender perspective

1. INTRODUCCIÓN

La configuración de los cánones literarios, tanto de la historiografía literaria como de la educación literaria, ha estado marcada por la exclusión de voces y representaciones femeninas. Así, la educación literaria es capaz de perpetuar una educación patriarcal, pese a los avances logrados desde diferentes puntos de las disciplinas y ámbitos académicos.

Esto hace que sea indispensable atender a una reconfiguración del canon y de las lecturas escolares, de forma que se promueva la inclusión de obras en las que las escritoras y las protagonistas ofrezcan una visión más amplia e igualitaria de la sociedad.

Por ello, a partir de una reflexión teórica sobre el canon literario y el canon escolar, a lo largo del presente trabajo nos planteamos como objetivos el uso de novelas de aprendizaje de protagonista femenina y escrita por mujeres para favorecer una coeducación literaria, es decir, una formación en igualdad de género por medio de la lectura. En este sentido, nuestro objetivo pasa por la incorporación al canon escolar de escritoras, subvirtiendo su exclusión del currículo y el canon literario.

Así, nos proponemos emplear el género de la novela de formación con protagonista femenina, de forma que aspiramos a compartir con los estudiantes la perspectiva del desarrollo vital hasta la madurez de mujeres, así como analizar las desigualdades de género entre un proceso y otro.

Esta perspectiva nos permite ofrecer a las estudiantes modelos literarios en los que puedan sentirse representadas, a la vez que nos permite ofrecer a sus compañeros reflexiones a las que

pueden no haberse enfrentado, fomentando la empatía entre los y las estudiantes.

Para ello, nos proponemos emplear la novela de aprendizaje *La prima mayor* (2020), de Laura Gost, como parte de las novelas de aprendizaje con protagonista femenina y escrita por mujeres, para la cual plantearemos una guía de lectura temática, mediante la que practicar una lectura guiada en el aula de secundaria con perspectiva de género.

2. Marco teórico

A lo largo de la historia cultural, los cánones se han articulado a partir del principio hegeliano de la historia de los "grandes hombres", sucediéndose las listas de escritores y pensadores, generalmente varones, que han marcado la historia de la disciplina. Así, los diferentes cánones han tendido a ser claramente masculinos, siendo sistemática la ausencia de representación femenina en la mayoría de ellos.

En este sentido, el canon literario, como ha ocurrido en otras áreas, si bien ha aspirado a ser objetivo, ha sido elaborado en un ejercicio de inclusión, exclusión y jerarquización que forma parte de un marco ideológico y, por tanto, refleja y reproduce ciertas formas de pensar (Nájera, 2023). Así, concretamente, el canon literario ha reproducido una visión patriarcal de la sociedad en la que las escritoras han quedado sistemáticamente excluidas, en ocasiones aun habiendo recibido reconocimiento popular y académico en su momento.

Frente a esto, es necesario revisar los sesgos que el marco ideológico patriarcal ha generado en nuestro canon literario, de forma que, a la luz de la perspectiva de género y feminista, se revierta la exclusión de la representación de escritoras. En este sentido, Elena Nájera afirma lo siguiente:

> Se trata, en primer lugar, de poner en evidencia el mecanismo patriarcal vigente en la confección del canon para, en segundo lugar, objetar su efecto excluyente, que es un efecto distorsionador. Este enfoque crítico permite, finalmente, concluir que las voces femeninas han ocupado un espacio fuera de las historias oficiales de las disciplinas cuya exploración e

> integración sigue siendo una tarea que nuestro imaginario cultural no puede eludir (2023: 204).

Por ello, es necesario atender a cómo la educación literaria en un canon sesgado genéricamente reproduce una perspectiva patriarcal de la cultura y la literatura que puede reproducirse en otros ámbitos Así, un canon literario verdaderamente inclusivo debería generar un canon escolar de las mismas características.

En concreto, respecto a la repercusión del canon en la educación literaria podemos atender al estudio realizado por López-Navajas (2014) en el que se analiza la presencia de mujeres en los libros de texto de la asignatura de Educación Secundaria Obligatoria "Lengua Castellana y Literatura". En este estudio, López-Navajas concluye que la presencia es de un 11,9% en el conjunto de la etapa. Por su parte, Jordá Fabra, Agustí López, Más García y Rodríguez Martín (2021) reflejan la ausencia de representación de escritoras en el currículo de secundaria de la Comunidad Valenciana, así como la ausencia de escritoras en las colecciones literarias enfocadas a la educación de las principales editoriales.

Asimismo, a la par que se produce una masculinización del canon de lecturas respecto a los creadores, esta también se produce en la representación de personajes, especialmente de sus protagonistas.

Resulta oportuno atender, por ejemplo, a la relación existente entre la presencia mayoritaria de protagonistas masculinos y ciertos géneros literarios tradicionalmente asociados a la educación literaria y los cánones escolares. Este es el caso de las novelas de formación, subgénero literario vinculado a la educación literaria por su carácter didáctico y de desarrollo personal, que habitualmente ha sido escrito y protagonizado por hombres.

Entendemos por novelas de formación aquellas en las que se muestra el desarrollo físico y psicológico de un personaje, generalmente desde la infancia hasta la madurez, siendo este desarrollo el argumento principal de la obra (López Gallego, 2013).

En ellas, el objetivo principal de la narración es el proceso de maduración, lo que motiva que en este género narrativo las obras

finalicen cuando el proceso de maduración es culminado. Esto será definitorio frente a otras novelas en la que se aprecia una evolución del protagonista (López Gallego, 2013).

Esto hace que sea un género especialmente interesante para su lectura guiada en el aula de secundaria, ya que apela directamente a emociones y conflictos propios de la adolescencia. En este sentido, Rodríguez Almodóvar (1995) considera que la novela de formación es el género más adecuado para los jóvenes, así como Teixidor (2000) reivindica el género por su importancia a la hora de vincular al lector con un protagonista en búsqueda de su identidad.

Gómez Viu definirá la novela de formación como el subgénero que recoge "las experiencias de un joven protagonista, desde su niñez hasta su madurez, en un proceso de aprendizaje cuya finalidad es lograr la consolidación de la personalidad del individuo y su integración en la sociedad" (2009: 107).

Asimismo, consideramos relevante atender a la descripción que realiza Reyes Ferrer (2018) de sus características. En primer lugar, las novelas se centran en el desarrollo de un personaje, que generalmente es masculino, lo que influye en su visión del mundo. En segundo lugar, el protagonista se ve obligado a resolver diversos conflictos, que suponen etapas formativas que culminan en la madurez del personaje. Por último, estos conflictos suelen surgir de la contraposición entre el deseo individual y el interés colectivo, y su resolución conlleva su mejor inserción en la sociedad.

A su vez, Reyes Ferrer atiende a algunas características propias de las novelas de formación femeninas o de protagonista femenina. Particularmente, estas novelas de formación tienden a acentuar "las divergencias que existen entre los deseos del sujeto femenino y las normas de conducta impuestas por la sociedad en la que vive" (2018: 3).

Así, las principales características de estas novelas incluyen, en primer lugar, la presencia de una protagonista femenina, escrita generalmente por una mujer. Respecto al entorno en el que se representa la novela, en él se refleja "una estructura sociocultural patriarcal y, desde la conciencia de las mujeres, se aborda una visión crítica de la sociedad, que dificultará el desarrollo del personaje". Por último, los conflictos a los que se

enfrenta el personaje representan mecanismos patriarcales represivos, e incluyen la socialización en el sistema genérico de las mujeres (Reyes Ferrer, 2018: 3).

Si atendemos a las relaciones entre las novelas de formación y la educación, Díaz Armas afirma que "la novela de formación tiene un fuerte componente didáctico: su verdadero objetivo es la educación del lector, al que se instruye por medio de la educación del protagonista" (2006: 76). Por ello es conveniente y necesario atender a que las novelas de formación incorporadas sean, preferiblemente, novelas de formación femeninas, de forma que se pueda realizar una coeducación con perspectiva de género por medio de esta lectura.

En este sentido, Rancière (2009) defiende que las ficciones sientan los límites de lo posible, es decir, de lo que se puede ver y oír, el derecho a la existencia y a la imaginación, por lo que se vuelve fundamental atender en la educación a la incorporación de novelas de formación con protagonistas femeninas.

3. Marco metodológico

Esta propuesta se enmarca en la educación literaria propuesta por el nuevo escenario curricular, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y sus Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Esta modificación propone una diferenciación entre dos competencias específicas de la educación literaria: la lectura guiada y la lectura autónoma.

La LOMLOE asigna a cada una de estas competencias uno de los dos objetivos fundamentales de la educación literaria. Por un lado, el desarrollo de la competencia específica relativa a la lectura guiada aspira a transmitir el patrimonio literario de una generación a otra, mientras que la lectura autónoma aspira a fomentar los hábitos lectores. Sin embargo, para la consecución de ambos objetivos es necesario desarrollar habilidades interpretativas que permitan leer obras cada vez más complejas con interpretaciones cada vez más complejas (Durán Rivas, Jóver Gomez-Ferrer, Linares Ros y Manresa Potrony, 2023).

Para poder desarrollar estas habilidades interpretativas es fundamental la secuenciación progresiva de la dificultad de los textos. Así, las obras literarias deben elegirse atendiendo,

simultáneamente, a su calidad literaria y a su adecuación a los lectores adolescentes. En este sentido, el currículo reconoce en sus saberes básicos la importancia de la "lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea" (Real Decreto 217/2022).

Para ello, Durán Rivas *et al.* apuestan por la lectura en el aula como metodología didáctica que permita alcanzar estas competencias específicas:

> Una lectura en voz alta preferiblemente a cargo del docente, que constituye sin duda el primer peldaño en la mediación, puesto que facilita la aproximación entre textos y lectores, una apuesta también por la centralidad de la conversación literaria para la construcción compartida de una interpretación, en la que el docente tiene un papel esencial como mediador, dado que orienta el desarrollo de la misma, provee del metalenguaje adecuado y sitúa el foco en aquellos aspectos relevantes del texto que establecen una relación entre forma y fondo (2023: 10).

De esta manera, el objetivo fundamental es la construcción de la dimensión personal del sujeto lector mediante la movilización de la experiencia personal y lectora, a través de la conversación literaria en el aula, que permita a los estudiantes establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otras manifestaciones culturales (Durán Rivas *et al.*, 2023).

Para ello, es necesario redundar en el análisis de la obra mediante el análisis de sus elementos temáticos, lo cual permite introducir en la conversación literaria no solo la reflexión literaria, atendiendo a temas, tópicos, estructuras y lenguajes, así como a los aspectos formales de la obra, sino que además permite movilizar las experiencias personales y la reflexión sobre el presente a partir de la obra literaria.

Así, en el presente estudio plantearemos una guía de lectura temática para la obra de literatura juvenil contemporánea *La prima mayor* (2020), de Laura Gost, que puede enmarcarse en el género de novela de formación con protagonista femenina. Para ello, realizaremos un análisis tematológico de la obra atendiendo principalmente a aquellos aspectos que forman parte del proceso madurativo femenino, en contraposición con el masculino, así

como a aquellos temas en los que se muestra una crítica a los roles de género y al sistema patriarcal.

4. *La prima mayor* de Laura Gost

Laura Gost (Mallorca, 1993) es escritora, guionista y dramaturga. En el género narrativo, ha publicado recientemente *Les cendres a la piscina* (2023), novela con la que consiguió el Premi Proa de Novel·la. Asimismo, ha publicado dos novelas de formación de protagonista femenina: *El mundo se vuelve sencillo* (2022), en el que se narra el proceso de madurez de la protagonista desde el fallecimiento de su madre, a los 14 años, hasta que ella se convierte en madre; y *La prima mayor* (2020), en la que nos centraremos en este estudio.

En *La prima mayor* se narran las vidas de dos chicas adolescentes, forzadas a convivir durante dos años, que se encuentran en dos tiempos de madurez distintos: entre los 12 y 14 años, y entre los 16 y 18 años.

Tina es la prima mayor de Rosa, que será la narradora de nuestra historia. A los 16 años, Tina se ve forzada a vivir con su prima al fallecer sus padres en un accidente. Esto supone, por un lado, trasladarse de la ciudad a un pueblo rural, y, por otro, pasar a compartir espacios con su prima pequeña.

Así, en todo momento el motor de la narración va a ser la relación entre ambas primas, que, por estar en estadios distintos de madurez, van a chocar en numerosas ocasiones, si bien van a poder ayudarse a crecer. Son diversas las ocasiones en las que esta relación, entre la envidia y la admiración, hace patente por un lado la diferencia de edad y estadio madurativo y, por otro, que son ellas, y no ellos, el motor de la novela. Así, Rosa afirma sobre su prima lo siguiente:

> Los asuntos de Tina, ella misma en realidad, me seguían produciendo una compleja mezcla de rechazo incomodidad y fascinación: odiaba gran parte de los atributos y tendencias que ella personificaba y, a la vez, una parte de mí siempre había querido parecerse más a mi prima (2020: 13).

Esa mezcla de incomodidad y fascinación hacia su prima mayor serán los disparadores del proceso de maduración adolescente de Rosa que, sin embargo, será percibida por Tina como una niña a su llegada a la casa, lo cual querrá dejar patente desde el primer momento:

> – No me ha hecho nada. Pero es una cría. Yo ya tengo dieciséis años. ¿Cuántos tiene ella? ¿Diez?
> –¡Tengo doce! –exclamé, herida; al fin y al cabo, era muy consciente de que, efectivamente, yo siempre había parecido más pequeña de lo que era debido a mi estatura y a mi constitución delgada, sin forma, de niña enclenque.
> –Pues no lo parece [...]. En cualquier caso, a los mayores, los de vuestra edad nos estorbáis mucho (2020: 17).

Podemos observar aquí tanto la admiración que siente Rosa por Tina y, especialmente, por el futuro madurativo que desea alcanzar, y la desidia con la que Tina recibe su ausencia de madurez, afirmando que es para ella un estorbo.

Será este conflicto el que motive la narración en la obra, de forma que, ya desde un ámbito formal, podemos observar cómo nos encontramos ante una novela de formación femenina que va a oponerse a aquellas novelas escolares en las que los personajes femeninos solo tienen cabida en su relación con los masculinos, y no por sí mismos. Así, en oposición, en la novela será primordial la relación entre las distintas mujeres de la obra y, a su vez, estará centrada en el particular proceso de desarrollo del género femenino.

En este sentido, Gost declara lo siguiente:

> Escribí la novela con cierto hartazgo hacia los estereotipos de adolescente que me molestaban especialmente entonces […]. Y sobre todo, me indignan los estereotipos que afectan a las chicas, por supuesto: ellas, como sus versiones adultas, han sido víctimas con frecuencia de esa herencia machista que, tanto en el ámbito social como en el literario y cinematográfico, las ha condenado a tener una entidad y un rol estrechamente ligados a su relación con el protagonista masculino. Necesitaba alterar ese paradigma y, para variar, darles el peso y la complejidad a ellas, mientras que ellos son interesantes, pero también más de relleno, dibujados

> con trazos más gruesos: de ellos nos interesa la forma en que interactúan con las protagonistas, quienes, a su vez, más que descubrir la manera de ser de esos chicos, van descubriendo diferentes versiones de ellas mismas (2020).

Así, la novela de Gost resulta de gran interés y aplicabilidad al aula de secundaria. Para ello, vamos a proponer un análisis tematológico en el que nos centraremos en cinco temas que se tratan a lo largo de la obra y que tienen un especial valor para su tratamiento en la lectura guiada de la obra con el objetivo de incorporar la formación en igualdad de género en la escuela.

4.1 El deseo de madurez y desarrollo corporal

La llegada de Tina a la casa de Rosa supone un revulsivo para ella, que recibe con la convivencia forzosa con su prima un recordatorio constante de que ella aún no ha alcanzado el desarrollo corporal y madurativo propio de la adolescencia. Este será el punto de partida de la novela, ya que será lo que active en Rosa el deseo de crecer, madurar y desarrollarse cuanto antes:

> Lo que me entristecía era la fuerte impaciencia que parecía inherente a aquella etapa de mi vida, que se traducía en unas ganas feroces de crecer, de dejar atrás los impedimentos, de decir adiós a los miedos, a los complejos y a las inseguridades (…) me sentía impotente por el hecho de que, en aquel momento, el paso natural del tiempo todavía me impidiese demostrar a mi prima mayor, al mundo entero, que yo también podía ser interesante, estimulante, atrevida, segura, fuerte (2020: 110).

Junto a esta voluntad de madurez, en términos mentales y físicos, nos encontramos también con la voluntad de desarrollo corporal, especialmente para poder compararse con Tina. Sin embargo, este desarrollo corporal irá asociado, a su vez, con el sufrimiento, de forma que, si bien se alcanza el objetivo deseado, el proceso para alcanzarlo puede llegar a ser tortuoso. Esto puede observarse, por ejemplo, con el deseo de un desarrollo hormonal, que sin embargo va a asociado al acné, o con el desarrollo del pecho, que irá vinculado al dolor de su crecimiento:

> El año 2000 fue testigo de los primeros granos en mi cara que resultaban ser el prólogo de un acné feroz, el cual, desde entonces y hasta casi tres años más tarde, afearía toda la superficie de mi rostro, que un día había sido blanco y terso; era el atributo del que estaba más orgullosa hasta que la maldita adolescencia me lo arrebató (2020: 21).

> En realidad, lo más negativo de aquel verano se concentró en un punto muy concreto: mis pechos, que empezaron a dolerme por la noche y cuando iba a correr. Eran pinchazos agudos, imprevistos, a veces más leves, a veces agudos. Ante la escasa eficacia del ibuprofeno, el único remedio que me ayudó a paliar aquellas molestias fue la conciencia de que el sufrimiento iba ligado a una realidad interesante: mis pechos estaban creciendo (2020: 108).

Así, la obra nos permite tratar tanto el deseo de crecimiento y de desarrollo, y sus posibles trueques en ansiedad porque llegue la madurez, como los cambios físicos en sí mismos, sus consecuencias y resultados.

4.2 La envidia y admiración a otras mujeres

La llegada de Tina activa en Rosa su deseo de convertirse en adulta y, en consecuencia, crecer y desarrollarse psicológica y físicamente. El motor de este deseo será la envidia y, a su vez, admiración hacia otras mujeres, en las que encuentra modelos de lo que aspira a ser.

En este sentido, nos encontramos con dos formas de percibir el deseo de imitación de un modelo: por un lado, una forma positiva, la admiración; y, por otro, una forma negativa, la envidia. Así, el deseo de parecerse a otras mujeres tendrá en Rosa un debate interno que podemos observar en la siguiente conversación entre ella y su prima Tina:

> – ¿Y a santo de qué no deseas regalos? ¿Quieres hacer el favor de no ser tan buena nena y actuar como una adolescente consentida y caprichosa de trece años, por el amor de Dios?
> –¿Para qué? ¿Para ser como tú? –le respondí enfadada. Me pareció que Tina se ofendía.
> –¿Tan malo sería que te parecieses un poco a mí?

> Estuve a punto de decirle la verdad: "No, Tina, en realidad hay muchas cosas que no puedo dejar de admirar en ti". Pero en lugar de ello, volví a mentir (2020: 117).

Así, Rosa en todo momento se encontrará entre la envidia hacia su prima, manifestada con sentimientos negativos tanto hacia Tina como hacia sí misma, y la admiración, que construye una relación más sorora entre ambas, de ayuda y acompañamiento en el crecimiento.

4.3 La Relación madre-hija

Desde el comienzo de la novela, la relación madre-hija de Rosa con su madre será muy positiva, si bien conforme avance la adolescencia esta encontrará ciertos puntos de fricción. No obstante, en la novela se representa una relación de acompañamiento entre mujeres que actúa como modelo positivo en el desarrollo adolescente.

Se opondrán, así, dos modelos de conflictividad de la adolescencia, el de Tina y el de Rosa, y, en un momento dado, la madre de Rosa le pedirá que "si tienes previsto pasar una adolescencia tan difícil como la de Tina, te pido que nos avises antes y a tu padre y a mí para poder emigrar y volver cuando ya seas adulta" (2020: 92), lo cual será muy doloroso para Rosa, que en ningún momento quiere sacrificar su relación con su madre.

Esta relación se hará patente, a su vez, en relación con la ausencia de disfrute de la adolescencia, que hará que ambas se sientan cercanas la una a la otra por el proceso doloroso que supone:

> –Rosa, esta etapa se terminará te guste o no […] Quizá te parezca un drama en este momento, pero hazme caso, los años pasan pronto. […]
> –Quizá sí, mamá […] ¿Tú disfrutaste de la adolescencia?
> –No
> Fue en ese momento, […] cuando deseé ser adolescente, serlo lo antes posible para dejar de serlo lo antes posible. (2020: 35)

Se crea así una cierta continuidad entre la experiencia de ambas adolescencias que terminará de unir a ambas, como un equipo que se enfrenta a un enemigo externo.

4.4 Menstruación, Despertar sexual y masturbación femenina

La novela narrará el despertar sexual de Rosa como parte de su proceso de madurez psicológica y física, dando lugar a una representación de la primera masturbación de la protagonista, que resulta de gran interés por lo tabuizada que ha estado la masturbación femenina a lo larga de la historia. En este sentido, el tratamiento de la novela, que naturaliza la situación, nos permite tratar en el aula un apartado fundamental de la educación sexual, el autodescubrimiento.

Asimismo, la novela narrará, previamente, la primera menstruación de la protagonista, lo que también resulta en una diferencia significativa respecto a la lectura de novelas de aprendizaje de protagonista masculino, lo que permite a su vez eliminar el tabú respecto a su tratamiento en el aula, no ya desde una perspectiva biológica sino narrativa, literaria, costumbrista.

4.5 Adolescencia

La adolescencia será, en realidad, el tema central de la novela. Si bien a lo largo de la novela trascurre la acción, especialmente centrada en el triángulo amoroso en torno a Tina, toda la acción sucede fuera de la novela. El material narrativo es, en realidad, la adolescencia, en tanto que proceso madurativo de la protagonista, Rosa.

Así, la lectura guiada de la novela permite a su vez plantear actividades de escritura creativa en torno a la creación de narraciones sobre el propio proceso de desarrollo de los estudiantes.

Es, a su vez, especialmente interesante para la conversación y reflexión literaria atender a la adolescencia desde el triple prisma que propone la novela: como procesos diferenciados por género, como procesos desiguales según el individuo, y como proceso de problematización del cuerpo y la autoestima. Este prisma queda patente desde el inicio de la novela:

> Mis compañeras de clase habían sido las primeras en hacer patente aquel cambio de paradigma; más que los chicos, sin duda, quienes, como fui comprobando con el tiempo, llegaban siempre tarde a las catarsis […] ¿Cómo podía resultarme atractiva a mí, que odiaba mi aspecto de entonces, la idea de vestirme con ropa exagerada, brillante, provocativa, cuando yo era la primera que no estaba interesada en llamar la atención sobre mi cuerpo y menos aún sobre mi acné, causas principales de lo exiguo de mi amor propio? (2020: 34).

Así, la adolescencia se desarrolla en las categorías anteriormente mencionadas, y en ella cobra gran importancia reflexionar en torno al deseo de madurez y desarrollo corporal, la envidia y admiración, las relaciones personales, y el despertar sexual.

5. Conclusiones

La incorporación de novelas de formación de protagonista femenina y escritas por mujeres implica una incorporación de temáticas propiamente femeninas y de perspectivas de género de la adolescencia (primera menstruación, masturbación femenina, desarrollo corporal femenino, relaciones madre-hija…) que no se abordan en un canon de lecturas escolares masculinizadas.

Por tanto, es necesario que, ante un canon literario que ha promovido la exclusión femenina del mismo, y ante un canon de lecturas escolares mayoritariamente masculino, con protagonistas y temáticas propias de una escritura y cosmovisión masculinas, se incorporen al aula referentes femeninos, tanto en términos de creación como en términos de representación.

Desde este enfoque de tratamiento de la adolescencia se puede aspirar a una verdadera identificación con las lecturas por parte de las estudiantes y de un conocimiento y empatía por parte de los estudiantes hacia "el otro" género. Esto permite favorecer una formación en igualdad de género por medio de la lectura y la educación literaria.

Además, este enfoque permite una reflexión sobre el tratamiento que reciben los personajes femeninos en las distintas lecturas, dando pie a una formación lectora más rica. Así, esta

perspectiva permite a los estudiantes profundizar mejor en sus análisis literarios, atendiendo a lecturas propias de la crítica literaria feminista.

En nuestra experiencia docente, la lectura guiada de *La prima mayor* no solo favorece el análisis de los temas anteriormente expuestos, sino que también se revela como una poderosa herramienta de autoexploración identitaria entre el alumnado. Rosa, como narradora-protagonista, permite un ejercicio de introspección que invita a los estudiantes a poner en palabras sus propios procesos de maduración, sus conflictos internos y sus vínculos afectivos. Así, esta novela se convierte en un espejo simbólico que favorece una lectura emocional, en la que cada estudiante puede reconocerse -o cuestionarse- desde una perspectiva situada. A partir de esta identificación, hemos podido observar cómo emergen discursos espontáneos sobre las expectativas sociales de género, el cuerpo o la sexualidad, lo que da pie a conversaciones literarias cargadas de sentido y con fuerte potencial pedagógico. Así, la experiencia lectora se convierte en un mecanismo para la autoexploración identitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÍAZ ARMAS, Jesús (2006). "Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración". En Manuela Moreno Castillo (coord.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 73-98). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DURÁN RIVAS, Carmen, JOVER GÓMEZ-FERRER, Guadalupe, LINARES ROS, Rosa y MANRESA POTRONY, Mireia (2023). *La educación literaria en el marco de la LOMLOE. ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y deportes.

GÓMEZ VIU, Carmen (2009). "El Bilgdungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea". *EPOS: Revista de filología*, 25(1), pp. 107-117.

GOST, Laura (01/07/2020). "Laura Gost: «Mi generación creció con menos certezas que las generaciones precedentes»". *Vein*. Recuperado de https://vein.es/laura-gost-mi-generacion-crecio-con-menos-certezas-que-las-generaciones-precedentes/ [Fecha de consulta: 13/04/2025].

GOST, Laura (2020). *La prima mayor*. Barcelona: Editorial Planeta.

JORDÁ FABRA (2021). Tatiana, AGUSTÍ LÓPEZ, Ana Isabel, MÁS GARCÍA, Verónica, RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana (año). "Aulas vacías de voces

femeninas: propuestas para la recuperación de las autoras excluidas del canon escolar". En Romina Grana (coord.), *Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?* (pp. 418-443). Madrid: Dykinson.

LÓPEZ GALLEGO, Manuel (2013). "El Bilgdungsroman. Historias para crecer". *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 18, pp. 62-75.

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. 282-300.

NÁJERA, Elena (2023). "Canon y exclusión femenina". En L. Alegre Zahonero, E. Pérez Sedeño y N. Sánchez Madrid (dir.), *Enciclopedia crítica del género* (pp. 203-210). Madrid: Editorial Arpa.

RANCIÈRE, Jacques (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Santiago: LOM.

REYES FERRER, María (2018). "El Bildungsroman femenino: análisis de la novela de formación Un karma pesante". *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 40, pp. 1-11.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (1995). "La educación literaria en la pubertad". *CLIJ*, 72.

TEIXIDOR, Emili (2000). "La literatura juvenil ¿un género para adolescentes?". *CLIJ*, 133.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. «BOE» núm. 76, de 30/03/2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con

DE LA MARGINACIÓN AL RECONOCIMIENTO: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LEER A TERESA DE CARTAGENA HOY

FROM MARGINALIZATION TO RECOGNITION: DIDACTIC APPROACHES TO READING TERESA DE CARTAGENA TODAY[1]

Marcela LONDOÑO RENDÓN
Universidad de Sevilla

Resumen
Esta comunicación reivindica la inclusión de la obra de Teresa de Cartagena en la enseñanza secundaria. Teresa, autora judeoconversa del siglo XV, defendió la legitimidad intelectual femenina desde su experiencia personal, marcando un hito en la historia literaria. Su marginalidad por género, origen y discapacidad se convierte en eje de reflexión ética y pedagógica. El texto propone claves didácticas para su lectura desde una perspectiva de género e interseccional, destacando su relevancia para estudiar la inclusión, el pensamiento crítico y las relaciones de matronazgo. Se enfatiza la necesidad de su recuperación curricular.
Palabras clave: Teresa de Cartagena, escritura femenina, literatura consolatoria, escritoras castellanas, siglo XV

Abstract
This paper advocates for the inclusion of Teresa de Cartagena's work in secondary education. A fifteenth-century converso author, Teresa defended the legitimacy of female intellectual

[1] Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto: Humanismo femenino y modernidad europea. Ayuda para incentivar la Consolidación Investigadora CNS2022-135114 financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

authority through her personal experience, marking a milestone in literary history. Her marginalization on the grounds of gender, origin, and disability becomes a central axis for ethical and pedagogical reflection. The text proposes didactic strategies for reading her work through a gendered and intersectional lens, emphasizing its relevance for exploring inclusion, critical thinking, and matronage networks. It stresses the importance of restoring her presence in school curricula.
Keywords: *Teresa de Cartagena*, women's writing, consolatory literature, Castilian women writers, 15th century

1. Introducción

Esta comunicación se enmarca en los trabajos preparatorios para una edición crítica y anotada de las obras de Teresa de Cartagena, que se publicara en acceso abierto.

La importancia de esta autora en la historia de la literatura castellana y de la literatura escrita por mujeres en particular– ha sido ampliamente reconocida por la crítica especializada (Deyermond, 1976, 1983, 1992), (López Estrada, 1986), (García, 1989), (Surtz, 1995), (Quispe, 1997), (Rivera Garretas, 1989, 1992, 2007, 2012), (Seidenspinner-Núñez, 1993, 1998). Su relevancia radica, entre otros motivos, en el hecho de ser una de las primeras mujeres en emplear el castellano para una escritura de carácter autorreferencial (Howe, 1996: 135), introduciendo una voz personal en sus dos únicos tratados conservados: *Arboleda de los enfermos* y *Admiración operum Dey*[2]. En el primero, relata su itinerario de evolución espiritual marcado por

[2] El único manuscrito conservado de ambas obras se encuentra en la Real Biblioteca del Monasterio de El Escorial (RBME h-III-24). Desde la edición pionera de Lewis Hutton (1967), basada en una transcripción del manuscrito, no se ha publicado otra edición directamente fundada en el texto original. A pesar del creciente interés crítico, esta carencia ha perpetuado ciertas erratas. Clara Esther Castro Ponce realizó en 2001 una edición crítica inédita con enmiendas sustanciales. Myriam Gallego publicó en 2020 una versión modernizada basada en Hutton. En el ámbito internacional, Dayle Seidenspinner-Núñez tradujo ambas obras al inglés en 1998 siguiendo el manuscrito y Ghislain Baury publicó en 2021 la primera versión francesa, basada en la edición crítica de Castro Ponce.

la enfermedad de sordera. En el segundo, obligada por las circunstancias, reivindica su capacidad y su derecho a escribir, motivada por los comentarios malintencionados de "prudentes varones" y "discretas damas" que cuestionaron la autoría del primer tratado y la acusaron de plagio. Por esta defensa Teresa es la primera autora de la península ibérica que interviene, aunque de forma circunstancial, en la denominada *Querella de las mujeres* (Vargas, 2016).

A pesar de su importancia, la figura de Teresa de Cartagena sigue siendo prácticamente desconocida fuera del ámbito académico y su nombre permanece ausente de los materiales educativos de secundaria.

La omisión de Teresa de Cartagena no es un hecho aislado. Un estudio comparativo entre doce libros de texto de seis editoriales para la enseñanza de la literatura en 3º y 4º de ESO (Sánchez Martínez, 2019), reveló que el porcentaje de autoras mencionadas, para el período que va hasta el siglo XVIII, es inferior al 8 % y que en el caso concreto de la Edad Media, la invisibilidad es prácticamente total. En el mismo estudio se señala también que las unidades didácticas no introducen ninguna referencia contextual sobre la situación de la mujer en la sociedad como sí ocurre en el caso de los hombres.

Ante este panorama, el objetivo de esta comunicación es presentar una serie de claves de lectura y ejes temáticos que permitan integrar la obra de Teresa de Cartagena en contextos educativos no especializados. No se propone aquí una secuencia didáctica concreta, sino una reflexión orientada a facilitar su aprovechamiento pedagógico desde una perspectiva de género, histórica y ética[3].

[3] Para unidades didácticas específicas sobre Teresa de Cartagena, remito a dos propuestas, sin atribución de autoría, disponibles en el portal del proyecto *Women's Legacy* (https://womenslegacyproject.eu), dirigidas a estudiantes de ESO.

2. BIOGRAFÍA Y CONTEXTO: APUNTES PARA LA LECTURA

La información biográfica sobre Teresa de Cartagena proviene de referencias documentales halladas en los dos últimos siglos y de datos inferidos a partir de sus propios escritos. Sabemos que pertenecía a una influyente familia de judeoconversos: era nieta de Pablo de Santa María, converso y obispo de Burgos, y sobrina del humanista Alonso de Cartagena. Este último la menciona en su testamento de 1453 como "monja" y le lega una suma para su sustento. El testamento de Alonso de Cartagena confirmó la pertenencia de la autora a esta prestigiosa familia (Cantera Burgos, 1952). Más tarde, en la década del 2000, se demostró que Teresa había hecho votos en la Orden franciscana (Seidenspinner-Kim, 2004)[4]. En 1449 su tío Alonso solicitó al Papa Nicolás V el traslado de su sobrina del monasterio de santa Clara en Burgos a una orden distinta, benedictina o cisterciense. Poco después de esta primera solicitud, el tío de Teresa escribe de nuevo al papa para pedir que, en la nueva orden, su sobrina consiguiera algún "beneficio" y ocupara un cargo de autoridad al alcanzar la edad de veinticinco años. Hasta la fecha se desconoce el desenlace del traslado y, si tuvo lugar, el monasterio al cual se integró posteriormente Teresa[5].

Lo que parece cierto es que nunca llegó a tomar ningún cargo, ya que más tarde, probablemente en el último tercio del siglo XV, Teresa compuso *Arboleda de los enfermos*, un tratado

[4] Hasta entonces la orden a la que perteneció Teresa había sido un misterio. En el manuscrito, al inicio del segundo tratado, se menciona el estado religioso de Teresa y se omite la orden de la que formaba parte. La razón de esta ausencia es difícil de determinar. No puede saberse a ciencia cierta si se debió a la voluntad de Teresa o a la del copista.

[5] En algunos trabajos se da por sentado que la escritora se trasladó al monasterio cisterciense de Santa María la Real de las Huelgas, también en Burgos. Esta posibilidad, perfectamente plausible, permite a los estudios contemporáneos atribuir a Teresa una coherente personalidad con aspiraciones intelectuales y de liderazgo, alineada con el influyente carácter de otros miembros de su familia. No obstante, en ninguno de los trabajos consultados se aportan pruebas documentales que lo confirmen. Solamente Rivera Garretas (2012) ha documentado la presencia de la religiosa en Santa Clara de Burgos entre 1446 y 1452, pero no ha encontrado indicios del paso de Teresa ni por las Huelgas ni por otras comunidades que habrían podido acogerla en la misma ciudad.

consolatorio escrito tras veinte años de haber perdido la facultad de oír. En *Arboleda* Teresa se muestra como una mujer consciente de su aislamiento, pero también como una pensadora lúcida que transforma su dolencia en fuente de conocimiento espiritual. La marginalidad por causa de su enfermedad y, probablemente, de su origen converso, marcan profundamente su obra. Poco tiempo después, también en fecha desconocida, Teresa escribe *Admiración operum Dey*, una respuesta firme de la escritora a quienes pusieron en duda la autoría del primer tratado, aduciendo su condición femenina y su salud precaria como motivos de incredulidad.

3. Claves de análisis: escritura femenina, autoridad y experiencia

Uno de los aspectos más destacados de las obras de Teresa de Cartagena es la afirmación de una voz femenina propia en un contexto dominado por la cultura letrada masculina. Para sortear la falta de modelos autorales femeninos, que provoca "ansiedad de autoría" (Seidenspinner-Núñez, 1998: 113-114), Teresa recurre a estrategias como el tópico del desprecio de sí –basado en la condición femenina como sinónimo de falta de capacidad y autoridad– el testimonio personal y el uso de referencias bíblicas como fuentes de legitimidad[6].

En *Arboleda de los enfermos*, Teresa utiliza el símil de los libros como arboledas saludables en los cuales buscar sabios consejos, para introducir como fuente, desde las primeras líneas, el *Salterio* de David. Otras fuentes se citan a lo largo de este primer tratado, tales como Boecio, san Ambrosio, san Jerónimo, san Francisco, Gregorio Magno o san Agustín. Estas referencias permiten dar buena cuenta de los autores que Teresa había leído

[6] El concepto de *anxiety of authorship* que identifica Seidenspinner-Núñez en la obra de Teresa de Cartagena fue primero aplicado a las escritoras del siglo XIX en la monografía seminal de Sandra Gilbert y Susan Gubar, *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, publicada en 1979. El uso de adjetivos relativos a la mujer empleados en el tópico del empequeñecimiento de sí se documenta también en otras autoras: desde Hildegarda de Bingen, pasando por Teresa de Ávila hasta Sor Juana Inés de la Cruz.

o había escuchado leer. Se ha demostrado también la influencia innombrada del *Libro de las consolaciones de la vida humana* de Pedro de Luna (Hutton, 1967: 18-23).

Si en *Arboleda*, la experiencia vivencial es principalmente la base de la escritura. En *Admiración* Teresa construye además una defensa lógica de la capacidad intelectual femenina, basada en una interpretación no jerárquica de las diferencias sexuales. La autora alega que la admiración, ocasionada por el hecho de que una mujer escriba tratados, no se debe a una falta de capacidad femenina para realizar dicha tarea, sino a que no se acostumbra que sean las mujeres quienes la realicen: "las hembras no lo han habido en uso" (Cartagena, *Admiración,* s.f., f.52r)[7]. Esto no quiere decir, prosigue la autora, que no pueda existir "perfección y habilidad en el entendimiento femíneo", pues Dios, el mismo que infunde entendimiento en los varones, puede otorgarlo a las mujeres. Teresa pasa entonces a dilucidar cuáles y de qué naturaleza son las diferencias que Dios determinó entre ambos sexos. La distinción radica, según ella, en la condición física, que hace a los hombre fuertes y a las mujeres *flacas* (con menor fuerza física). Esta misma disposición se relaciona con la valentía masculina y el temeroso carácter femenino. No obstante, dicha diferencia no se debe a una prueba de gracia superior otorgada al varón en perjuicio de la mujer, sino a divinos fines secretos, relacionados con una función de complementariedad y supervivencia: "Yo, con mi simpleza, atrévome a decir que lo hizo el celestial Padre porque fuese conservación y adjutorio lo uno de lo al" (Cartagena, *Admiración,* s.f., f.53r).

Para ahondar en su propuesta, la autora utiliza la imagen de la corteza y el meollo, metáfora vegetal que justifica la complementariedad entre los sexos. La corteza es recia, fuerte y cumple una función de protección, y el meollo es delicado y se ocupa desde el interior del árbol de proporcionar vigor a la corteza. Así, ambos mantienen una relación de entreayuda que posibilita la producción del fruto. De la misma forma, la función del hombre es guardar las cosas de fuera (tierras, sustento, defensa

[7] Para las citas de la obra de Teresa de Cartagena, se utiliza el texto adaptado de la edición que se publicará en el segundo semestre de 2025 y se introduce la referencia a los folios de la fuente manuscrita.

de los enemigos y la patria) y la de la mujer, mantenerse en el ámbito de lo privado, dando a aquel fuerza por medio de su trabajo, industria y obras domésticas, todo ello con el objetivo de conservar y sostener la naturaleza humana.

La figura bíblica de Judith le sirve, finalmente, para subvertir las expectativas sobre el papel de las mujeres, defendiendo que así como Dios otorgó fuerza a Judith para realizar la hazaña insólita de empuñar la espada para cortar la cabeza del gigante Holofernes, "puede dar industria o entendimiento y gracia a otra cualquier hembra para hacer lo que otras mujeres, o por ventura algunos del estado varonil no sabrían" (Cartagena, *Admiración,* s.f., f.54v), como escribir tratados.

Resulta oportuno llamar la atención sobre el comentario de Teresa según el cual las mujeres no escriben porque carecen de los recursos necesarios para hacerlo, o mejor, porque no han sido educadas para adquirir conocimiento, a diferencia del sexo masculino, que no solamente recibe el entendimiento de la gloria de Dios:

> […] ni creo que se acuerden dónde vinieron las naturales ciencias que los varones aprenden en los estudios, y los que las saben, dónde las hubieron y quién se las enseñó. Ca si bien lo considerasen, hallarían que los que agora son maestros, en otro tiempo fueron discípulos, y aquellos cuyos discípulos fueron, otro maestro los mostró. Y así enseñando los unos a los otros y aprendiendo, son venidas las ciencias a las manos de aquellos que agora las tienen y saben (Cartagena, *Admiración operum Dey*, s.f., f.58v).

Esta observación parece indicar una cautelosa toma de posición a favor de la educación femenina, de la que ella sin duda disfrutó gracias a su familia de origen.

El destinatario femenino de ambos tratados –una "virtuosa señora" en el primero, Juana de Mendoza en el segundo– refuerza la dimensión dialógica y femenina de los textos. También señala una posible relación de matronazgo y una muestra de creación de redes de apoyo intelectual entre mujeres, que fue clave en la historia de la autoría femenina.

Aunque en *Admiração* Teresa sigue utilizando referencias bíblicas, el armazón de su defensa es la propia reflexión cuya autoridad es Dios mismo y no las obras escritas por autores masculinos. De esta manera, la autora rehúye de la dominación literaria de los varones y de la falta de referentes en la escritura femenina, y se identifica en cambio con personajes bíblicos, como el caso citado de Judith. Así, pese a que Teresa no afirma que su obra sea producto de una revelación divina, como sí ocurre en el caso de algunas místicas, es Dios la fuente última de sus escritos.

4. Propuestas de lectura en el aula: transversalidad e interseccionalidad

Estos precedentes sientan las bases para proponer la inclusión de la obra de Teresa de Cartagena en el aula con el objetivo de abordar múltiples dimensiones transversales de carácter histórico, literario, cívico y ético. A continuación, se enumeran algunos ejes temáticos de especial relevancia:

A) Contextualización histórica del siglo XV:
- Introducción a la *Querella de las mujeres*. Análisis de los discursos sobre la inferioridad femenina y su impacto en la historia cultural.
- Formas y limitaciones del acceso de las mujeres a la educación: el claustro, la familia, la oralidad. La relación femenina con la cultura escrita en el período de transición a la modernidad.
- El rol del matronazgo en la producción literaria de autoría femenina. Introducción del concepto contemporáneo de sororidad.

B) Educación en valores:
- El caso de Teresa de Cartagena como ejemplo de interseccionalidad: mujer, discapacitada y judeoconversa.
- Reflexión sobre accesibilidad y marginación por motivos físicos o religiosos.
- Reivindicación del derecho fundamental a la educación y la necesidad de referentes femeninos en el currículum actual.

5. Conclusión

La lectura de Teresa de Cartagena posibilita una necesaria recuperación para la historia de la literatura española y ofrece una herramienta pedagógica de primer orden para trabajar competencias críticas, culturales y cívicas. Incorporarla a las aulas –más allá del ámbito universitario especializado– permite que su voz recupere el lugar que le corresponde en la historia de la tradición cultural. Para ello es necesario, por supuesto, facilitar el acceso de docentes y estudiantes a estos y otros textos contemporáneos a la obra de Cartagena, en ediciones modernizadas, adaptadas o adaptables a la comprensión lectora de los distintos niveles educativos.

Referencias bibliográficas

Cantera Burgos, Francisco (1952). *Alvar García de Santa María y su familia de conversos. Historia de la Judería de Burgos y de sus conversos más egregios.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cartagena, Teresa de (s. XV). *Arboleda de los enfermos y Admiración operum Dey*. Joseph Lewis Hutton (ed.). Madrid: Real Academia Española.

Cartagena, Teresa de (1967). *Arboleda de los enfermos y Admiración operum Dey*. Joseph Lewis Hutton (ed.). Madrid: Real Academia Española.

Cartagena, Teresa de (2021). *Bosquet des malades - Admiration des œuvres de Dieu: Paroles et silence d'une femme dans la Castille du XVe siècle*. Édité et traduit par Ghislain Baury [Open Edition Books]. Paris: e-Spania Books.

Castro Ponce, Clara Esther (2001). Teresa de Cartagena. *Arboleda de los enfermos. Admiraçion operum Dey.* Edición crítica singular, *Título de la tesis* [Tesis doctoral]. Brown University, Rhode Island. Recuperado de ProQuest [Fecha de consulta: 04/11/2024].

Deyermond, Alan (1976). "'El convento de las dolencias': The works of Teresa de Cartagena". *Journal of Hispanic Philology*, 1, pp. 19- 29.

Deyermond, Alan (1983). "Spain's First Women Writers". En Beth Miller (ed.) *Women in Hispanic Literature: Icons and Fallen Idols* (pp. 27-52). Berkeley: University of California Press.

Deyermond, Alan (1992). "La voz personal en la prosa medieval hispánica". En Antonio Vilanova (ed.) *Actas del X Congreso de la*

Asociación Internacional de Hispanistas, Barcelona, 21-26 de agosto de 1989 (pp. 161-170). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

GALLEGO FERNÁNDEZ, Myriam (2020). *Teresa de Cartagena. Los tratados de una escritora burgalesa del siglo XV*. Burgos: Monte Carmelo.

GARCÍA, Luis Miguel (1989). "La defensa de la mujer como intelectual en Teresa de Cartagena y Sor Juana Inés de la Cruz". *Mester*, 18(2), pp. 95-104.

HOWE, Elizabeth (1996). "Sor Teresa de Cartagena and entendimiento". *Romanische Forschungen,* 108(1/2), pp. 133–145.

LÓPEZ ESTRADA, Francisco (1986). "Las mujeres escritoras en la Edad Media castellana". En Yves-René Fonquerne (ed.) *La condición de la mujer en la edad media: actas del coloquio celebrado en la Casa de Velázquez, del 5 al 7 de noviembre de 1984* (pp. 9-34). Madrid: Casa Velázquez-Universidad Complutense de Madrid.

QUISPE AGNOLI, Rocío (1997). "'Anse maravillado que muger haga tractados': defensa y concepción de la escritura en Teresa de Cartagena (siglo XV)". En J.M Lucía Mejías (ed.) *Actas del VI Congreso Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá*, II (pp. 1227-1239). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1989). "Teresa de Cartagena: la infinitud del cuerpo". *Acta historica et archaeologica mediaevalia,* 20, pp. 755-766.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1992). "*La Admiración de las obras de Dios de Teresa de Cartagena* y la Querella de las mujeres". En Cristina Segura (ed.) *La voz del silencio, 1: Fuentes directas para la Historia de las Mujeres (siglos VIII-XVIII)* (pp. 277-293). Madrid: Al-Mudayna.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2007). "Teresa de Cartagena vivía en 1478". En María del Val González de la Peña (coord.) *Estudios en memoria del profesor Dr. Carlos Sáez: Homenaje*, (pp. 763-772). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012). "La documentación de Teresa de Cartagena en Santa Clara de Burgos (1446-1452) y otros datos". En Josefina Mutgé Vives, Roser Salicrú i Lluch, Carles Vila Aulesa (eds.) *La Corona catalanoaragonesa, el Islam i el món mediterrani. Estudis d'Història medieval en homenatge a la doctora Maria Teresa Ferrer i Mallol* (pp. 603-615). Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Sonia (2019). "Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la

enseñanza obligatoria". *Revista Prisma Social*, 25 (abril), pp. 203-224.

SEIDENSPINNER-NÚÑEZ, Dayle (1993). "'Él solo me leyó': Gendered hermeneutics and subversive poetics in *Admiración Operum Dey* of Teresa de Cartagena". *Medievalia*, 15, pp. 14-23.

SEIDENSPINNER-NÚÑEZ, Dayle (1998). *The Writings Of Teresa De Cartagena / Translated With Introduction, Notes, and Interpretive Essay*. Cambridge: D.S. Brewer.

SEIDENSPINNER-NÚÑEZ, Dayle y KIM, Yonsoo (2004). "Historicizing Teresa: reflections on new documents regarding sor Teresa de Cartagena". *La Corónica* 32(2), pp. 121-150.

SURTZ, Ronald (1995). *Writing Women in Late Medieval and Early Modern Spain: The Mothers of Saint Teresa of Avila*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

VARGAS MARTÍNEZ, Ana (2016). *La Querella de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres (siglo XV)*. Madrid: Fundamentos.

INTEGRAR LA *QUERELLE DES FEMMES* EN EL AULA MEDIANTE DOS OBRAS DE LUCREZIA MARINELLI: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

INTEGRATING THE *QUERELLE DES FEMMES* INTO THE CLASSROOM THROUGH TWO WORKS BY LUCREZIA MARINELLA: A DIDACTIC PROPOSAL

Juan AGUILAR GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

Resumen
Entre las autoras que participaron en la *Querelle des femmes*, Lucrezia Marinelli ocupa un papel destacado gracias, principalmente, a dos de sus obras. Escritas con una diferencia de más de cuarenta años, estas parecen contradecirse entre sí en lo que a la defensa de las mujeres se refiere.
Con la siguiente secuencia didáctica se pretende que el alumnado entre, en primer lugar, en contacto con el origen de la disputa literaria para posteriormente abordar, analizar e hipotetizar sobre los textos e intenciones de estas dos obras clave.
Palabras clave: Literatura, didáctica, género, *Querelle des femmes*.

Abstract
Among the authors who participated in the *Querelle des Femmes*, Lucrezia Marinella holds a prominent position, mainly due to two of her works. Written more than forty years apart, these works appear to contradict each other in their defense of women.
The following didactic sequence is designed to introduce students to the origins of this literary debate, and then guide them to explore, analyze, and formulate hypotheses about the texts and the intentions behind these two key works.
Keywords: Literature, didactic, genre, *Querelle des femmes*.

1. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

El objetivo de la siguiente propuesta didáctica es que el alumnado entre en contacto con el debate literario desarrollado en Europa desde el 1400 al 1800 (aproximadamente), conocido como *Querelle des femmes*, mediante dos de las obras de una de sus más reputadas y polémicas participantes: la veneciana Lucrezia Marinella.

En esta disputa intervinieron tanto hombres como mujeres de distintas nacionalidades con discursos, tratados y diálogos en los que se abordaron múltiples temas con la mujer como denominador común. En un periodo donde la tratadística codificaba por escrito normas y comportamientos, es posible encontrar obras en las que se aborda el rol de las mujeres en sus diferentes estados, los cuales habían sido tradicionalmente definidos a partir de su relación con el hombre, es decir, hija, esposa y madre.

Dada la complejidad de la materia, la unidad propuesta a continuación está dirigida a estudiantes universitarios de los diferentes grados de lenguas modernas y sus literaturas. El alumnado deberá contar con sólidos conocimientos previos en lo referido a literaturas europeas y canon literario. Dado que no existen ediciones en español de algunas de las obras aquí citadas y que la lengua original (italiano antiguo) es poco estudiada, se recomendarán las modernas ediciones en inglés y español, siempre que sea posible[1].

La unidad didáctica se encuentra en sintonía con las directrices del Gobierno expuestas en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, donde se dice:

> 1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias

[1] Los textos en lengua original pueden encontrarse fácilmente en internet, aunque su lectura no es fácil debido a la dificultad que supone entender el italiano del siglo XVII, considerablemente distinto al actual, y las múltiples citas en latín sin traducir.

> fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
> 2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:
> a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
> b) La creación de postgrados específicos.
> c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia (España, 2007, art. 25).

La ausencia de autoras en los diferentes recorridos literarios propuestos en los planes de estudio es fácilmente comprobable leyendo las guías docentes de cualquier universidad, las cuales, salvo en contadas y afortunadas ocasiones, hacen caso omiso a lo anteriormente citado.

2. Marco histórico-literario

El inicio de la Querella se atribuye a la veneciana Christine de Pizan y la *Ciudad de las damas* (1405), obra que surgió como respuesta a las ofensas de carácter misógino que dos siglos antes Guillaume de Lorris y Jean de Meun habían vertido en *el Roman de la Rose* (1240). En la larga lista de publicaciones que siguieron a la de Pizan se afrontaron desde temas mundanos, como el matrimonio, la dote, el cuidado de la casa y la familia, hasta otros de índole espiritual, caso del alma, la dignidad y la propia naturaleza del sexo femenino. A pesar de la notable cantidad de obras que vieron la luz en el marco del debate y la importancia de los nombres que en este intervinieron, la *Querelle des femmes* sigue sin ser estudiada dentro de cursos que no estén dedicados a la literatura de género.

En los mismos siglos, los manuales donde se codificaban comportamientos gozaban de un gran éxito. Baldassare Castiglione había obtenido el reconocimiento con *El cortesano* (1528), fidedigno retrato de la vida de corte en el que su autor desarrolla en forma de diálogo los usos y costumbres del cortesano. Este debía contar con una notable instrucción (letras, ciencia y arte) para refinar su conversación y comportamiento,

además de ser un hábil guerrero. En pocas palabras, la idea era alcanzar un elegante equilibrio entre las armas y las letras.

Existiendo también mujeres en la corte, Castiglione discurre en el capítulo tres sobre cómo debían comportarse estas. La perfecta cortesana se presenta como complemento masculino y definida a partir este, de la misma manera que en la Biblia, Dios creó a la mujer para que el hombre no estuviera solo. Su papel es, pues, meramente ornamental, hasta el punto de que las mujeres intervienen en el diálogo únicamente para solicitar las respuestas de los participantes. A pesar de que Castiglione circunscribe su discurso a la corte, en el mismo capítulo se dirige a las mujeres en general:

> […] ser buena, discreta, saber regir la hacienda del marido, y la casa y los hijos si fuere casada, y todas aquellas partes que son menester en una señora de su casa […] paréceme que de ninguna cosa tenga tanta necesidad como de una cierta afabilidad graciosa, con la cual sepa tratar y tener correa con toda suerte de hombres honrados, tiniendo con ellos una conversación dulce y honesta (Castiglione, 2020: 331).

La distribución del trabajo y las tareas reafirmaban las palabras de Aristóteles en la *Política*, donde el filósofo establece que al hombre le corresponde trabajar fuera y hacer crecer la hacienda, mientras que el cometido de la mujer es el de permanecer en casa para conservar. De igual manera, en la Biblia es posible hallar cómo en múltiples ocasiones el rol de la mujer está subordinado al del hombre.

3. Actividad 1

Esta primera actividad está pensada como un acercamiento a la tradición literaria misógina cuya notable influencia ha modelado el pensamiento occidental. La misoginia es una construcción social cimentada en pilares filosóficos y religiosos establecidos a lo largo de los siglos en diferentes culturas y religiones. Dada la enorme cantidad de referencias que pueden citarse, es conveniente que el profesor acote la búsqueda siguiendo un criterio basado en las fuentes que más han

influenciado a Marinelli, principalmente Aristóteles y la Biblia, filosofía y religión.

Tanto en estas como en otras obras se encuentran citas y recomendaciones sobre el comportamiento y las obligaciones de las mujeres que incluso hoy día permanecen vigentes en diferentes culturas. Se propone una reflexión sobre uno de los tópicos de carácter misógino más discutidos: el silencio femenino.

Ficha de trabajo 1

Duración

90 a 120 minutos

Objetivos

Dar a conocer el origen de la *Querelle des femmes* retrocediendo a dos de las fuentes principales que moldearon la cultura europea occidental, como son la Biblia y Aristóteles.

Reflexión sobre algunos tópicos misóginos arraigados en nuestra cultura.

Desarrollo

No es necesario, para este primer acercamiento, ninguna lectura previa por parte del alumnado. Sabiendo que los ejercicios girarán en torno a obras en las que existen continuas referencias y citas de Aristóteles (también Platón, en menor medida) y la Biblia, se proponen algunos fragmentos a analizar. El profesor será quien provea los textos para entender la división de roles, la distinta naturaleza de ambos sexos y los tópicos misóginos sobre las mujeres.

Material

Fragmentos procedentes de Aristóteles, la Biblia y el *Áyax*, así como otros que los alumnos sepan o investiguen sobre el silencio de las mujeres. En caso de dificultad, el profesor puede aportar obras en las que se encuentran citas con el mismo argumento: Esquilo, *Siete contra Tebas*; Eurípides, *Heraclidas*; Plutarco, *Moralia*, etc.

Textos

1. Aristóteles

> Del mismo modo es diferente la administración de la casa del hombre y de la mujer; el hombre debe adquirir, la mujer conservar (Aristóteles, 2018: 149).
>
> De otra parte, el gobierno de los hijos, de la mujer y la hacienda doméstica, que hemos llamado economía, se ejerce en interés de los gobernados o por uno común de todos (Aristóteles, 2018: 155).
>
> El esclavo tiene restringida su facultad deliberativa, la mujer por otra parte la ejercita pero le falta seguridad y el niño la tiene muy atenuada e imperfecta (Aristóteles, 2018: 59).

2. Biblia

> A la mujer le dijo: Multiplicaré los dolores de tu preñez, parirás tus hijos con dolor; desearás a tu marido, y él te dominará (Génesis, 3;16).
>
> No codiciarás la casa de tu prójimo, no codiciarás la mujer de tu prójimo, ni su siervo, ni su criada, ni su buey, ni su asno, ni cosa alguna de tu prójimo (Éxodo 20:17).

3. El silencio femenino

> En la mujer la disciplina del silencio es su adorno (Sófocles, Áyax).
>
> La mujer aprenda en silencio, con toda sujeción. Porque no permito a la mujer enseñar, ni ejercer dominio sobre el hombre, sino estar en silencio. Porque Adán fue formado primero, después Eva (1 Timoteo 2: 11-13).

Preguntas

1. ¿Conocías estas obras? ¿Conoces otras que traten los mismos temas?

2. Muchos autores parecen coincidir en que el silencio es propio de la mujer, ¿a qué crees que se debe? ¿Qué papel juega en ello la *Querelle des femmes*?

3. ¿Conoces otros tópicos sobre las cualidades de las mujeres y su comportamiento? ¿En qué se basan? Traza su origen, en la medida de lo posible.

3. ACTIVIDAD 2

En un segundo momento se afronta el foco de la unidad didáctica presentando el origen de la *Querelle des femmes*. Creemos acertado iniciar con Christine de Pizan y *La ciudad de las damas* (1405) al ser la obra que dio origen al debate, si bien no se profundizará en ella.

En el tratado, la autora veneciana afincada en Francia comienza con una reflexión sobre los vituperios que hombres de cultura, religiosos y laicos, dirigen al sexo femenino desde hace siglos. A continuación, se le aparecen Justicia, Razón y Rectitud, con las cuales Pizan establece un diálogo en el que se desmienten los prejuicios misóginos de los hombres para, finalmente, construir una ciudad imaginaria regida por los tres principios que salvaguardarán a las mujeres que la habitan. Para esta parte se proponen algunos fragmentos extraídos de *La ciudad de las damas* para ilustrar con palabras su pensamiento.

Gracias a los conocimientos adquiridos en el ejercicio anterior, el alumnado sabrá quiénes son estas autoridades que Pizan no menciona y podrá reflexionar sobre el origen del debate. La *Querelle des femmes* puede ser vista como el principio de los textos en torno a la dignidad de la mujer o como protofeminismo (creemos apresurado hablar de feminismo en estos tiempos), pero la querella es, principalmente, la ruptura del silencio que aquellos reputados autores habían impuesto al "sexo débil" siglos atrás, como se ha visto en el primer ejercicio. Es el comienzo de una larga discusión en la que intervienen las principales afectadas con obras en las que buscan refutar las causas que las han llevado a una situación de inferioridad, proclamando desde la igualdad hasta la superioridad del sexo femenino, como es el caso de *La nobiltà et eccellenza delle donne* (1601).

Sin abandonar Venecia, nos centramos ahora en el nodo de la secuencia didáctica. Mediante la búsqueda web de los datos biográficos de Lucrezia Marinelli pretenden alcanzarse varios objetivos: en primer lugar, que el alumnado entre en contacto con varias páginas, como la del grupo Escritoras y escrituras, en las que se ofrece información fidedigna sobre esta y otras autoras, pudiéndose incluso descargar textos y artículos científicos de expertos en la materia. Igualmente, resultará útil que el alumno conozca, al menos los títulos, del resto de la producción Marinelli y las fechas de publicación (prestando especial atención a las dos que se trabajarán), lo que ayudará a realizar las actividades posteriores.

En un primer momento se trabajará con *La nobiltà et eccellenza delle donne*, escrita por Marinelli en 1601[2]. El tratado se compone de dos partes: una con los méritos de las mujeres y otra con los defectos de los hombres. Se utilizarán prevalentemente textos de la primera, dado que lo que buscamos en este momento es la defensa de la mujer y no el ataque a los hombres. Los aquí mostrados son una traducción propia, pero pueden utilizarse también las traducciones al inglés o al español. Si no recomendamos desde el principio la edición española, es porque en esta se recogen solo algunos fragmentos.

El tratado nació como respuesta al misógino *Diffetti delle donne* (1599) de Giuseppe Passi, si bien pronto Marinelli extiende su defensa (y ataques) involucrando a multitud de autores, entre los que no podía faltar Aristóteles. Los argumentos a favor de las mujeres van de lo meramente físico a lo espiritual, pasando por los usos y costumbres que demuestran la superioridad femenina. En la maraña de *exempla* se entremezclan fuentes históricas y mitológicas extraídas, principalmente, de la Antigüedad clásica y la Biblia.

La segunda obra de Lucrezia Marinelli serán las *Essortationi alle donne et a gli altri, se a loro saranno a grado* (1645). La

[2] La edición más conocida y recomendada es la de 1621, en la que Marinelli añadió los defectos de los hombres, y es de la que proceden los fragmentos (traducidos) que se utilizarán. No obstante, la fecha de la primera edición resultará útil para establecer el largo periodo de tiempo que pasó las dos obras a comentar.

última publicación de la veneciana apareció tras veinte años de silencio editorial y en ella se contradice todo lo expuesto en la primera edición de *La nobiltà*, es decir, hace más de cuarenta años: se insta a las mujeres a permanecer en casa, no dedicarse al ejercicio de las letras y el denostado Aristóteles aparece revestido de la autoridad que se le había negado anteriormente. El tratado "doméstico" advierte a las jóvenes sobre las dificultades y sinsabores que conlleva la vida académica y aboga por la reclusión entre los "muros amigos" de la propia casa.

La inclusión de esta segunda obra responde al deseo de incentivar un debate sobre las intenciones de Marinelli. La otrora defensora de las mujeres aparece aquí exhortándolas a seguir las directrices que el patriarcado había reservado para ellas, como el silencio y el hogar. Sin embargo, como se verá en la tercera actividad, existe una teoría que aboga por la continuidad de lo dicho en *La nobiltà*. Mediante la selección de algunos fragmentos significativos, el alumnado podrá exponer sus hipótesis a favor o en contra de este (supuesto) cambio de opinión.

En este momento resultará útil la biografía anteriormente trabajada. No es difícil observar que las *Essortationi* vieron la luz cuarenta años después de *La nobiltà*, un largo periodo en el que Marinelli se casó y tuvo cuatro hijos, casi desapareciendo de la escena pública. Además, bastará con leer los títulos del resto de sus obras para saber que ninguna de ellas tiene como objetivo la defensa de la mujer. Únicamente en el poema heroico *L'Enrico ovvero Bisanzio acquistato* (1635) se atisba el deseo de no hacer de los personajes femeninos comparsas o complementos de los masculinos. El resto de su producción es de tipo religioso y/o hagiográfico. De ello puede deducirse que la defensa del sexo femenino no fue una prioridad para Marinelli.

Basándonos en experiencias propias en el aula, es de esperar que sea la tesis a favor del cambio de opinión la más elegida. Sin embargo, la atenta lectura de los fragmentos puede dar lugar a hipótesis que defiendan la continuidad. En las *Essortationi* sigue defendiéndose la superioridad de la mujer, dado que la reclusión no es forzada por el hombre y su tiranía, sino que responde a un designio divino.

Ficha de trabajo 2

Duración
90 a 120 minutos

Objetivos

Conocer dos de las obras principales de la *Querelle des femmes*.

Elaborar una hipótesis sobre la *intentio auctoris*.

Desarrollo

Se analizarán textos procedentes de tres obras clave en la *Querelle des femmes* para así dar paso a una explicación más amplia sobre los pormenores de la disputa. El profesor proporcionará los fragmentos seleccionados y traducidos.

Material

Fragmentos de *La ciudad de las damas*.
Fragmentos de *La nobiltà et eccellenza delle donne*.
Fragmentos de las *Essortationi*.

Textos
1. Christine de Pizan, *La ciudad de las damas*.

> Me preguntaba cuáles podrían ser las razones que llevan a tantos hombres clérigos y laicos a vituperar a las mujeres, criticándolas bien de palabra bien en escritos y tratados. no es que sea cosa de un hombre o dos, ni siquiera se trata de ese Mateolo, que nunca gozará de consideración porque su opúsculo no va más allá de la mofa, sino que no hay texto que esté exento de misoginia. Al contrario, filósofos, poetas, moralistas, todos –y la lista sería demasiado larga– parecen hablar con la mima voz para llegar a la conclusión de que la mujer, mala por esencia y naturaleza, siempre se inclina hacía el vicio (Pizan 1995: 6-7).

> Mira, Cristina, creo que no es necesario seguir para que te enteres ya: todas las necedades y tópicos que se cuentan sobre las mujeres son mentiras. Han sido inventadas y están siendo forjadas todavía hoy a partir de la nada y en contra de toda verdad porque son los hombres los que mandan sobre las mujeres y no

éstas sobre sus maridos. Ellos jamás lo soportarían (Pizán, 1995: 120).

2. Lucrezia Marinelli, *La dignidad y excelencia de las mujeres*.

> Que las Mujeres siendo más bellas que los hombres, sean del mismo modo más nobles que las de aquellos, por diversas razones; primero porque en un elegante, delicado rostro, se adivina la potencia del Hacedor; además de eso eleva las mentes a la divina Bondad. Y por su naturaleza amable, cautivadora de todo corazón, incluso los severos, ásperos (Marinelli 1601: 23).

> […] puesto que estando la mujer hecha de la costilla del hombre, y el hombre de barro, o lodo, será, ciertamente, más excelente que el Hombre, siendo la costilla más noble que el barro, sin comparación alguna. Añadamos que ella fue creada en el Paraíso y el hombre fuera de éste. ¿Qué os parece? ¿No son las causas de las que dependen las mujeres más nobles que las de los hombres? Y que esta naturaleza de las mujeres sea cada vez más preciada y noble que la de los hombres lo demuestra también su producción, puesto que siendo la mujer producida después del hombre es menester que ésta sea todavía más excelente que él[3] (Marinelli 2013: 55).

> Yo querría que estos hicieran la prueba de ejercitar a un niño y a una niña de una misma edad y ambos con buena disposición e ingenuo en las letras y las armas y se vería que la niña no solo sería instruida en menor tiempo que el niño, sino que además lo vencería por mucho. Esto dejo escrito Moderata Fonte en su *Floridoro*, si bien es cierto que ella se conformó con que llegaran al mismo nivel (Marinelli 1601: 33, 34).

> Escuchad lo que dice Aristóteles en su Fisionomía, donde razona sobre la compasión. "Sunt misericordes ingeniosae et callidae" y poco después añade "misericors est sapiens, et modestus, inmisericors, insipiens, et inverecundus" […] Donde se puede decir que, siendo la mujer más misericordiosa que el hombre, sea

[3] Esta traducción se encuentra en *De la nobleza y excelencia de las mujeres* (2013). Dada la extensión de la obra original, en esta edición se han seleccionado solo algunos fragmentos significativos. La traducción del resto de textos es propia.

consecuentemente más sabia, más dotada de ingenio, más modesta que él (Marinelli 1601: 27, 28).

3. Lucrezia Marinelli, *Essortazioni*.

Estas exhortaciones nos convencerán de que la reclusión es propia de las personas superiores y de Dios, de los principios y de las mujeres, a las que la naturaleza y la primera causa le atribuyeron más que al hombre (Marinelli, 1645: 1).

Creen algunos que la razón de esta reclusión son los hombres para tenerlas sin experiencia en las cosas del mundo aisladas de manera que inexpertas, con poco arrojo, y con poco valor salgan. Esto también dije yo en mi libro titulado *La nobiltà et eccellenza delle donne*. Pero ahora, considerándolo con más madurez, me he dado cuenta de que no es invención ni acción de ánimo apasionado, sino deseo y providencia de la naturaleza y de Dios (Marinelli, 1645:11).

Y, sin embargo, diremos, que ni maldad al tiranizarlas, ni otra fuerza ha obligado a la mujer a estar encerrada entre los muros amigos; sino Dios, y la naturaleza, quien ha constituido el universo con tanta sabiduría y providencia. Él ha dado naturalmente diversidad de oficio a estos dos individuos. Es decir, el hombre y la mujer […] Sabía que una misma operación dada a ambos no se ajustaría a llevar adelante la vida, y por esta razón de las diversas acciones, hizo en algunas partes distinta la naturaleza de uno y el otro (Marinelli, 1645: 12).

[…] que dedicarse a las doctrinas comporta muchos y varios dolores de cabeza, estómago, ojos, produce palidez, demacración y delgadez en el rostro, convirtiéndolo en melancólico y triste por las muchas contemplaciones […] En el ánimo porque os sentiréis poco apreciadas, es más, despreciadas; el desdén y el dolor os corroerán el ánimo poco feliz; dolor y arrepentimiento por haber desperdiciado el tiempo de buena parte de vuestra vida en inútil vanidad, deseosas de haberlo empleado en operaciones más provechosas (Marinelli, 1645:60).

Yo no diré que tenga en sí la prudencia de Semíramis en el juzgar por dónde se debe asaltar una ciudad muy difícil de batir ni de tantas otras cosas que he conmemorado en mi libro titulado *La*

> *nobiltà et eccellenza delle donne* porque satisfechas se encontrarán siendo prudentes en las operaciones femeninas y con diligentes y afectuosas maneras rijan la familia y la propia casa (Marinelli, 1645:155).

Preguntas

1. Tanto *La Nobiltà* como las *Essortazioni* pertenecen a la misma autora. ¿Qué diferencias observas? ¿Cómo trata a Aristóteles y la Biblia en ambas?
2. ¿Crees que existe un cambio en su pensamiento? Razona tu respuesta.
3. Elaborad una teoría conjunta cimentada en lo que has aprendido (biografía, obras) para avalar vuestra posición (los alumnos forman dos grupos, uno formado por quienes creen que existe un cambio de pensamiento y otro por los que no).

3. ACTIVIDAD 3

En la última secuencia se propone profundizar en el debate anterior, esta vez con la lectura de dos artículos científicos, uno a favor y otro en contra del cambio de pensamiento de Marinelli. La idea no es solo que el alumnado encuentre argumentos en estos trabajos que apoyen su elección, así como otros nuevos, sino que analice cómo se construye y justifica una hipótesis. Es frecuente escuchar justificaciones basadas en lo que el alumno "cree" o "piensa", sin aportar datos textuales (y extratextuales) que puedan contrastarse en el texto para avalarlas.

En *Le Essortationi di Lucrezia Marinella: l'ultimo Messaggio di una Misteriosa Veneziana* (2008), Laura Benedetti argumenta por qué la veneciana no desea ser recordada como la autora de *La nobiltà,* cuyos presupuestos acerca de la fama femenina y el valor de las letras aparecen rebatidos. Benedetti examina fragmentos claves de las *Essortationi* (utilizados en nuestra unidad) prestando atención a cómo Marinelli utiliza los mismos razonamientos que los ambiguos defensores de las mujeres, los cuales atribuyen al rol subordinado de la mujer en la sociedad no su inferioridad, sino su excelencia, que la lleva a desdeñar asuntos mundanos (Benedetti, 2008: 384).

La investigadora justifica el real cambio de pensamiento contrastando las palabras de Marinelli con algunos de los sucesos de su vida, lo que avala la importancia de trabajar bien el primer punto de esta unidad didáctica. Ejemplo de ello es lo referente a la exhortación que incita a las mujeres a no buscar la fama literaria, causante de tantas desgracias, que Benedetti justifica con las diferentes polémicas en las que se vio envuelta Marinelli, acusada de no ser la autora de la *Vita di Maria Vergine*. De igual manera, los cuarenta y cinco años de distancia entre *La nobiltà* y las *Essortationi*, el repetido uso de las palabras del otrora denostado Aristóteles en detrimento de Platón, así como otros bien razonados argumentos, llevan a Benedetti a concluir que el último mensaje de Marinelli es una "palinodia difícil, no privada de inquietudes".

La posición contraria es defendida por Amy Sinclair en *Insinuatio in Lucrezia Marinella's Essortationi alle donne (1645)* (2019), donde desarrolla uno de los puntos más importantes (la exhortación a la harmonía marital) de su tesis de doctorado, titulada *Pretext and Subversion: Lucrezia Marinella's Essortationi alle donne (1645)* (2018). La tesis es, obviamente, más completa que el artículo, si bien recomendamos este último por su más apropiada extensión para el aula. No obstante, el profesor debería conocer bien la fuente principal para así contar con un marco general más completo del que obtendrán los alumnos leyendo el artículo.

La investigadora lleva a cabo una profunda revisión de la sexta exhortación utilizando la *insinuatio*, estrategia recomendada por Cicerón cuando el orador se debía enfrentar a un público hostil. El pormenorizado análisis de las citas y fuentes utilizadas por Marinelli para dar consejos sobre la vida marital, que sitúa a la mujer en una situación de inferioridad, revela que todo es parte de una estrategia que mira, en realidad, a desacreditarlas. Esta teoría es avalada por varias analogías entre esta y otras obras en las que la lauda a las mujeres aparece enmascarada bajo el pretexto de su inferioridad.

La lectura de dos posiciones opuestas pretende aportar las bases sobre cómo se construye y defiende una hipótesis. Es normal encontrar en clase que el alumno elige una posición que después no es capaz de apoyar con el propio texto, quedando así

más una apuesta o sensación que una bien desarrollada argumentación. En este caso, y a pesar de encontrarse en posiciones antitéticas, tanto el artículo de Benedetti como el de Sinclair, se hayan perfectamente razonados siguiendo el texto, fuentes análogas y la propia biografía de Marinelli.

Corresponde al alumnado debatir si las *Essortationi* son el fruto de una pluma cansada de los sinsabores de la vida o si la defensora de las mujeres sigue viva, escondida entre las líneas de una complicada estrategia.

Ficha de trabajo 3

Duración

90 a 120 minutos

Objetivos

Análisis de las estrategias necesarias para elaborar y defender una hipótesis.

Reflexión final sobre el periodo histórico y literario en el que se desarrollaron las obras mencionadas.

Desarrollo

Debido a la amplitud y complejidad de los artículos, los alumnos llevarán a cabo su lectura en casa, tomando notas de los puntos más importantes para después exponerlos y compartirlos en clase.

Material

Artículo de Laura Benedetti, *Le Essortationi di Lucrezia Marinella: L'ultimo Messaggio di una Misteriosa Veneziana*.

Artículo de Amy Sinclair, *Insinuatio in Lucrezia Marinella's Essortationi alle donne* (1645).

Preguntas

1. Expón los motivos a favor y en contra del supuesto cambio de dirección de Marinelli.

2. (Vuelven a formarse los mismos grupos del ejercicio anterior). ¿Coinciden sus argumentos con los que habíais expuesto? ¿Habéis cambiado de idea?

3. En caso de que, efectivamente, Marinelli hubiera cambiado de opinión, ¿invalidaría lo dicho en las *Essortationi* lo expuesto en *La nobiltà*?

4. ¿Qué consejos darías a las mujeres de aquella época? Debes situarte en el contexto de su tiempo, evitando ser anacrónico.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (2018). *Política*. Madrid: Editorial Tecnos.

Benedetti, Laura. (2008). Le Essortationi di Lucrezia Marinella: L'ultimo Messaggio di una Misteriosa Veneziana. *Italica, 85*(4), 381-395.

Castiglione, Baldassare (2020). *El Cortesano*. J. Boscán (Ed.). Madrid: Alianza Editorial.

España. (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado (n.º 71, de 23 de marzo de 2007). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115 [Fecha de consulta: 07/04/2025].

Lorris, Guillaume, Meun, Jean y Victorio, Juan (1987). *Roman de la Rose*. Madrid: Cátedra.

Malpezzi, Paula and Ristaino, Christine (2008). *Lucrezia Marinella and the "querelle des femmes" in seventeenth-century Italy*. Madison, N.J: Fairleigh Dickinson University Press.

Marinella, Lucrezia y Dunhill, Anne (2000). *Nobility and Excellence of Women and the Defects and Vices of Men, The Other Voice in Early Modern Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.

Marinella, Lucrezia (1621). *La nobiltà, et l'eccellenza delle donne, co' difetti, e mancamenti de gli huomini. Discorso in due parti diviso. Ricorretto, et accresciuto in questa terza impressione. Venetia*: appresso Giovan Battista Ciotti.

Marinella, Lucrezia (1645). *Essortationi alle donne et a gli altri, se a loro saranno a grado...parte prima*. In Venetia: per Francesco Valvasense.

Marinella, Lucrezia (1635). *L'Enrico ovvero Bisanzio acquistato*. Apresso G. Antonelli.

Marinella, Lucrezia y Benedetti, Laura (2012). *Exhortations to women and to others if they please*. Toronto: Iter Inc.

Marinella, Lucrezia y Cagnolati, Antonella (2013). *Lucrezia Marinelli Vacca. De la nobleza y excelencia de las mujeres*. Sevilla: Arcibel.

Passi G. (1599). *I donneschi difetti*. Venezia: Antonio Somascho.

Sinclair, Amy (2019). Insinuatio in lucrezia marinella's essortationi alle donne (1645): Exhorting Marital Harmony and Insinuating Feminist Critique. *Renaissance Studies* 430–446.

SINCLAIR, Amy (2018). *Pretext and Subversion: Lucrezia Marinella's Essortationi alle donne (1645)* [Tesis doctoral]. The University of Melbourne, Melbourne.
SÓFOCLES (2021). *Áyax*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.

MÁS ALLÁ DEL CANON: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DEL SIGLO XVI A TRAVÉS DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO[1]

BEYOND THE CANON: TEACHING 16TH CENTURY LITERATURE THROUGH GENDER

Carmen RIVERO IGLESIAS
Universidad de Sevilla

Resumen
Analizar la obra de Teresa de Jesús sin tener en cuenta la perspectiva de género es equivalente a abordar su estudio desde una perspectiva descontextualizada y parcial que implica ignorar su verdadera aportación a la modernidad como parte de un canon al que pertenece y a la vez subvierte.
Palabras clave: Teresa de Jesús, Mística, Literatura y Género, Siglo XVI.

Abstract
To analyze the work of Teresa de Jesús without considering a gender perspective implies studying her work from a decontextualized and partial viewpoint. Ignoring this perspective fails to acknowledge her contribution to modernity as part of a canon to which she belongs and which she simultaneously subverts.
Keywords: Teresa de Jesús, Christian Mysticism, Literature and Gender, 16th Century

Afirma Isabel Allende, recuperando una idea de Walter Benjamin (2010) que

[1] Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto *Humanismo femenino y modernidad europea* financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión europea Next Generation EU/PRTR mediante el programa destinado a incentivar la Consolidación Investigadora CNS2022-135114.

> La Historia está escrita por los vencedores, por lo general hombres blancos y las mujeres, los niños y los vencidos no tienen voz en la Historia; es como si nunca hubieran estado ahí. Si lees la Historia parece como si el planeta hubiera estado habitado solo por hombres (2007: 5-6).

Sin duda, los movimientos feministas del último medio siglo han conseguido devolver la voz a muchas de esas mujeres, haciendo visible el importante rol que desempeñaron en el devenir histórico. Gracias a ellos hemos desechado el prejuicio, especialmente aplicado a la época antigua, medieval y altomoderna, de la inexistencia de mujeres intelectuales (o de mujeres intelectuales lo suficientemente relevantes) desde el que se escribieron casi todas las historias del pensamiento y de la literatura en lengua española del pasado siglo XX[2].

Los estudios de género nos revelan las estructuras de poder que sostienen el discurso dominante y las narrativas mediante las que construyen identidades y las jerarquizan. Para abordar el estudio de la literatura del siglo XVI desde una perspectiva de género será indispensable, por tanto, y en primer lugar, presentar al estudiante una serie de pasajes clave a través de los que pueda reconstruir por sí mismo esa narrativa dominante, como por ejemplo:

> […] es distinto el mando que ejerce el libre sobre el esclavo, el varón sobre la mujer y el hombre sobre el niño. Y todos poseen las diversas partes del alma pero de distinta manera: el esclavo carece totalmente de la facultad deliberativa, la mujer en cambio la posee pero sin autoridad y el niño la tiene pero imperfecta (Aristóteles, *Política*: I, 13, 1260 a).

> [El demonio, ángel caído] tratando de insinuarse con su astucia y sus malos consejos en el entendimiento del ser humano, al que, a causa de su propia caída, odiaba porque permanecía en pie, escogió para hablar [...] a la serpiente, animal ciertamente escurridizo y que se mueve mediante tortuosas contorsiones, apropiado para su plan, y sirviéndose de ella tras haberla sometido a él [...] con maldad espiritual como si de un

[2] La historia feminista de la literatura española de Iris Zavala (1997) puede considerarse una reacción a estas historias de la literatura previas.

> instrumento se tratara, conversó con falacia con la mujer, comenzando, evidentemente, por la parte inferior de aquella pareja humana para alcanzar gradualmente el conjunto, pensando que el hombre no le creería fácilmente y que no podría ser engañado por su propio error sino a condición de que cediera ante el dolor ajeno (San Agustín, *CD:* XIV, 11).
>
> [Para la educación de los hijos] no basta la mujer sola, antes se precisa el concurso del varón, en quien la razón es más perfecta para enseñar y más fuerte el poderío en castigar (Santo Tomás, *Summa:* III: 122).

A través del análisis de estos tres textos el alumno podrá trazar una línea de continuidad entre el pensamiento clásico y el medieval. De este modo, vemos cómo San Agustín y Santo Tomás se sirven de la autoridad aristotélica del *magister dixit* para fundamentar la subordinación de la mujer al hombre (Ranke Heinemann, 1994: 40-51) que Simone de Beauvoir denunciaría en *Le deuxième sexe* (1949). Con la guía del docente, el alumno podrá establecer la existencia de dos isotopías enfrentadas a partir de las que se construye una identidad masculina asociada a la superioridad y una femenina vinculada a la inferioridad racional con la que se legitima esa supeditación de la mujer al hombre, primero en el microcontexto político de la familia, después en el macrocontexto de la *res publica*.

Desde la Antigüedad clásica hasta el Renacimiento puede trazarse una línea de continuidad en la presentación de la obediencia como virtud necesaria en la mujer mientras su ausencia se vincula con el vicio responsable de todos los desórdenes del mundo. Esta idea se proyecta en mitos femeninos como el de Pandora que, guiada por su curiosidad, desobedece a Zeus abriendo la caja que contiene todos los males del mundo o Eva, que desobedece a Dios comiendo del fruto del árbol prohibido y se convierte en responsable, así, de todos los sufrimientos que el hombre experimenta tras su expulsión del Edén.[3] En los albores del Renacimiento, autores como el

[3] Por ello, el mito de Eva desempeñará un papel fundamental en la querella de las mujeres, a través, entre otras, de figuras como la de Isotta Nogarola, que en el siglo XV pondría en cuestionamiento que Eva pecara más que Adán.

Arcipreste de Talavera se ampararán en la autoridad clásica para representar, desde esta perspectiva, negativamente a la mujer:

> La mujer ser desobediente duda no es de ello, por cuanto si tú a las mujer algo le dijeres o mandares, piensa que por el contrario lo ha todo de hacer. Y por ende el dicho del sabio Ptolomeo es verdadero, que dijo de la mujer hablando: "Si a la mujer le es mandado cosa vedada, ella hará cosa negada" (*Corbacho*: 175).

Una representación negativa que también encontramos en la poesía de Pere Torrellas:

> Son todas naturalmente
> malignas y sospechosas,
> no secretas y mentirosas
> y movibles ciertamente;
> vuelven como hoja al viento,
> ponen al ausente en olvido;
> quieren contentar a ciento,
> así que el más contento
> es cerca de aborrecido (Torrellas, *Coplas*: vv. 55-62).

Si desde la Antigüedad clásica al Renacimiento la política se concibe como ética aplicada, esta ausencia de virtud en la mujer se traduce, desde una perspectiva genealógica, en su incapacidad para gobernar y necesidad de ser gobernada. De este modo, mientras el poder del hombre se manifiesta en la palabra, la mujer es condenada al silencio tanto en la tradición clásica como en la tradición cristiana dominante, tal y como reflejan los siguientes ejemplos:

> Por ello se debe admitir lo que dijo el poeta acerca de una mujer: "a la mujer el silencio embellece" (Aristóteles, *Política*: I, 13, 1260 a).

> La mujer debe escuchar la instrucción en silencio, con toda sumisión; y no permito que la mujer enseñe en público ni domine al hombre. Quiero que permanezca callada porque Dios hizo primero a Adán y después a Eva y Adán no fue engañado sino la mujer y al ser engañada cayó en pecado (Biblia 1 Timoteo: 2:11).

La Pragmática nos ha enseñado cómo el significado de un mensaje depende no solo de la Semántica o de la Gramática sino también de las circunstancias en las que se emite el mensaje. Una mujer, entonces, que toma la palabra en el marco de esta narrativa dominante está construyendo un contradiscurso que naturalmente no va a comprenderse si no se conoce el discurso.

Las huellas de este discurso dominante están presentes en la justificación que suelen contener los prólogos de las obras escritas por mujeres en la época y Teresa de Jesús no constituye, en este sentido una excepción:

> Así que ni yo pienso acertar en lo que escribo (bien lo sabe el Señor) […] Consuélame, hijas mías, deciros mis meditaciones y serán con hartas boberías. […] Plega a Dios que, como ha querido que atine en otras cosas que os he dicho (o su Majestad por mí por ser para vosotras) atine en estas. Y si no, doy por bien empleado el tiempo que ocupare en escribir […] (*MC*: I, 8).

Pero esta humildad es más bien de carácter retórico y precede a una escritura subversiva. Se incardina, además, en una tradición de literatura religiosa femenina europea que abarca desde Hildegarda von Bingen a Teresa de Cartagena. Todas ellas firman la autoría de sus propias obras desde la conciencia de que no es lo que se espera de ellas como mujeres. Teresa de Cartagena lo expresaba con estas palabras:

> La causa porque los varones se maravillan que mujer haya hecho tratado es por no ser acostumbrado en el estado femíneo mas solamente en el varonil. Ca los varones hacer libros y aprender ciencias y usar de ellas, tiénenlo así en uso de antiguo tiempo que parece ser habido por natural curso; por esto ninguno se maravilla. Y las hembras que no lo han habido en uso, ni aprenden ciencia, ni tienen el entendimiento tan perfecto como los varones, es habido por maravilla" (Teresa de Cartagena, *Admiraçion*: 115).

Es muy frecuente, entonces, que los escritos firmados por mujeres comiencen reflejando el conflicto que les supone hacer uso de la palabra en un contexto en el que la tienen vedada, como hace Teresa de Jesús todavía en el XVI:

> […] dicen que los doctores escribieron muchas exposiciones y que aún no acaban de darle [el sentido]. Parecerá demasiada soberbia la mía –siendo esto así– quereros yo declarar algo. Y no es mi intento, por poco humilde que soy, pensar que atinaré a la verdad. Lo que pretendo es que así como yo me regalo en lo que el Señor me da a entender cuando algo de ellos oigo, que decíroslo, por ventura, os consolará como a mí. Y si no fuere a propósito de lo que quiere decir, tómolo yo a mi propósito: que no saliendo de lo que tiene la Iglesia y los santos (que para esto primero lo examinarán bien letrados que lo entiendan), licencia nos da el Señor –a lo que pienso– […] (*MC*, I, 8).

Teresa legitimará su discurso, entonces, por una parte, en la autoridad divina, que le concede la licencia de la palabra. Las mujeres son favorecidas por Dios porque ellas le profesan más amor y más fe que los hombres y también porque por la intercesión de María han quedado exoneradas de la culpa de Eva. Teresa se lamenta, partiendo de esta base, de la injusta situación de las mujeres:

> ¿No basta, Señor, que nos tiene el mundo acorraladas e incapaces para que no hagamos cosa que valga nada por Vos en público ni osemos hablar algunas verdades que lloramos en secreto, sino que no nos habíais de oír petición tan justa? No lo creo yo, Señor, de vuestra bondad y justicia, que sois justo juez, y no como los jueces del mundo, que como son hijos de Adán y, en fin, todos varones, no hay virtud de mujer que no tengan por sospechosa. Sí, que algún día ha de haber, Rey mío, que se conozcan todos. No hablo por mí, que ya tiene conocida el mundo mi ruindad, y yo holgado que sea pública, sino porque veo los tiempos de manera que no es razón desechar ánimos virtuosos y fuertes, aunque sean de mujeres (*CP*: IV, 1).

Este pasaje fue censurado por la Inquisición (García de la Concha, 1978: 32) y no es de extrañar dada la crítica abierta a los inquisidores que contiene. Teresa se sirve aquí de la oración como medio de denuncia de la marginación de la mujer tanto en la Iglesia como fuera de ella, al negársele la palabra institucional y pública. Teresa animará a sus discípulas a superar esta limitación que les es impuesta, por un lado, predicando con las obras, ya que no pueden hacerlo con las palabras (*CP*: 15, 4). Por

otro, cultivando las letras. Aunque ella misma dice carecer de ellas, considera su aprendizaje esencial porque serán el garante de una autonomía que les permitirá no tener que dar parte de sus asuntos a los frailes (*C*: CLXVI).

Su poesía no puede leerse al margen de este (proto)-feminismo, tal y como puede verse a través del análisis, desde esta perspectiva, de uno de sus poemas más conocidos y celebrados:

Vivo sin vivir en mí,
y tan alta vida espero,
que muero porque no muero.

GLOSA

Vivo ya fuera de mí,
después que muero de amor;
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí.
Cuando el corazón le di
puso en él este letrero:
Que muero porque no muero.

Aquesta divina unión
del amor en que yo vivo,
ha hecho a Dios mi cautivo,
y libre mi corazón.
Y causa en mí tal pasión
ver a Dios mi prisionero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué larga es esta vida!
¡qué duros estos destierros,
esta cárcel, estos hierros
en que el alma está metida!
Sólo esperar la salida
me causa dolor tan fiero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué vida tan amarga
do no se goza el Señor!
porque si es dulce el amor,

no lo es la esperanza larga.
Quíteme Dios esta carga,
más pesada que el acero,
que muero porque no muero.

Sólo con la confianza
vivo de que he de morir,
porque muriendo el vivir
me asegura mi esperanza.
Muerte do el vivir se alcanza,
no te tardes, que te espero,
que muero porque no muero.

Mira que el amor es fuerte;
vida, no me seas molesta,
mira que sólo me resta,
para ganarte perderte.
Venga ya la dulce muerte,
el morir venga ligero
que muero porque no muero.

Aquella vida de arriba,
que es la vida verdadera,
hasta que esta vida muera,
no se goza estando viva.
Muerte, no me seas esquiva;
viva muriendo primero,
que muero porque no muero.

Vida, ¿qué puedo yo darle
a mi Dios, que vive en mí,
si no es el perderte a ti,
para mejor a Él gozarle?
Quiero muriendo alcanzarle,
pues tanto a mi Amado quiero:
Que muero porque no muero (*PLM*: 1153-1155).

La voz poética de Santa Teresa expresa a través de paradojas el carácter inefable de la unión entre un yo místico femenino con el Amado, reflejando en esa unión intensas emociones y conflictos internos, que la llevan a identificar a partir de una construcción oximorónica vida y muerte. La voz femenina no

aparece aquí como sujeto pasivo sino como elemento activo de la unión con Dios. La mujer asume el papel de amante más que de esposa, tomando elementos característicos de la poesía erótica (como el carácter central del deseo, la paradoja entre placer y sufrimiento o la expresión sensual del éxtasis místico/de la unión con el amado). La relación que establece con Dios, finalmente, no conduce al sometimiento o a la cautividad sino a la libertad. Teresa convierte la mística, de este modo, en un espacio de emancipación femenina.

El modelo teresiano sustentará el desarrollo de una mística femenina en el XVI español netamente diferenciada, como ha subrayado Rebeca Sanmartín, de la que encontraremos en los místicos varones:

> En consonancia con el modelo teresiano inciden en la humanidad de Cristo, muestran diversos grados de corporeidad y relación con los sentidos y se expresan siempre con matices cargados de una intensa afectividad. De ahí surge un modelo de espiritualidad femenina caracterizado por el énfasis en lo somático y en lo afectivo […] y por una escritura performativa en la que rasgos como el erotismo desfilan sobre la escena mística (2012: 397).

Analizar la obra teresiana sin tener en cuenta la perspectiva de género es equivalente a abordar el estudio de su obra desde una perspectiva descontextualizada y parcial que implica ignorar su verdadera aportación a la modernidad como parte de un canon al que pertenece a la vez que subvierte y, con ello, su verdadero legado a la historia de la literatura no solo española sino universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAN AGUSTÍN (2012). *La ciudad de Dios*. Madrid: Gredos

ALLENDE, Isabel; LATHAN, Bethany (2007). "Chile, Conquests, Courage and Love". *The Historial Novel Society*, 39, pp. 5-6.

ARCIPRESTE DE TALAVERA (1992). *Corbacho o Reprobación del amor mundano.* Madrid: Cátedra.

ARISTÓTELES (1989). *Política*. Ed. Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

BEAUVOIR, Simone de (2014). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard [1949].

BENJAMIN, Walter (2010). *Über den Begriff der Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
BIBLIA (2011). Versión Oficial de la Conferencia Episcopal Española. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
BUTLER, Judith (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (1978). *El arte literario de Santa Teresa*. Barcelona: Ariel.
NOGAROLA, Isotta (2013). *¿Quién pecó más Adán o Eva?.* Ed. Mercedes Arriaga, Juan Aguilar, Daniele Cerrato. Sevilla: Arcibel.
PEREA CARPIO, María Ángeles (2015). "Las alumbradas de Baeza: ¿mujeres libres?". En E. Medina Arjona y P. Gómez Moreno (eds.), *Escritura y vida cotidiana de las mujeres de los siglos XVI y XVII* (pp. 119-142). Sevilla: Alfar.
RANKE HEINEMANN, Uta (1994). "Mujer y sexualidad en Tomás de Aquino". En U. Ranke Heinemann, *Eunucos por el Reino de los Cielos*. Madrid: Trotta.
SANMARTÍN BASTIDA, Rebeca (2012). *La representación de las místicas: Sor María de Santo Domingo en su contexto europeo*. Santander: Real Sociedad Menéndez Pelayo.
TERESA DE CARTAGENA (1967). *Arboleda de los enfermos. Admiración Operum Dey*. Ed. Lewis Joseph Hutton. Madrid: Espasa-Calpe.
TERESA DE JESÚS (2000). *Obras completas*. Dir. Alberto Barrientos. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
TOMÁS DE AQUINO (1953). *Summa contra gentiles.* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
TORRELLAS, Pedro (1987). "De las calidades de las donas". En Nicasio Salvador Miguel (ed.). *Cancionero de Estúñiga*. Madrid: Alhambra.
ZAVALA, Iris (1997). *Breve historia feminista de la literatura española*. Barcelona: Anthropos.

ANEXO -TEXTOS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

BLOQUE I- CONTEXTUALIZACIÓN

1) […] es distinto el mando que ejerce el libre sobre el esclavo, el varón sobre la mujer y el hombre sobre el niño. Y todos poseen las diversas partes del alma pero de distinta manera: el esclavo carece totalmente de la facultad deliberativa, la mujer en cambio la posee pero sin autoridad y el niño la tiene pero imperfecta (Aristóteles, *Política*, I, 13, 1260 a, 5-8)

2) [El demonio, ángel caído] se propuso con mal aconsejada astucia insinuarse en los sentidos del hombre, a quien envidiaba por verlo en pie habiendo caído él. Eligió para ello […] a la serpiente, animal escurridizo y de tortuosos movimientos, tan propio para su intento. Y sometiéndola con malicia espiritual […] abusó de ella como de un instrumento y conversó falazmente con la mujer. Como es lógico, comenzó por la parte inferior de la primera pareja […] pensaba que el hombre no creería fácilmente ni podría ser engañado por el error sino cediendo al error ajeno (San Agustín, *De Civitate Dei*, 14,11).

3) [Para la educación de los hijos] no basta la mujer sola, antes se precisa la participación del varón, en quien la razón es más perfecta para enseñar […] que la mujer no solo necesita del varón para la generación como en los demás animales sino también de gobierno, ya que él es más perfecto en la razón y más fuerte en el poder […]" (Santo Tomás, *Summa contra gentiles*, III: CXXII-CXXIII).

4) La mujer ser desobediente duda no es de ello, por cuanto si tú a las mujer algo le dijeres o mandares, piensa que por el contrario lo ha todo de hacer. Y por ende el dicho del sabio Ptolomeo es verdadero, que dijo de la mujer hablando: «Si a la mujer le es mandado cosa vedada, ella hará cosa negada» (Arcipreste de Talavera, *Corbacho*: 175).

5) Son todas naturalmente
malignas y sospechosas,
no secretas y mentirosas
y movibles ciertamente;
vuelven como hoja al viento,
ponen al ausente en olvido;
quieren contentar a ciento,
así que el más contento
es cerca de aborrecido (Torrellas, Coplas: vv. 55-62).

6) Por ello se debe admitir lo que dijo el poeta acerca de una mujer: "a la mujer el silencio embellece" (Aristóteles, *Política*, I, 13, 1260 a, 11).

7) La mujer debe escuchar la instrucción en silencio, con toda sumisión; y no permito que la mujer enseñe en público ni domine al hombre. Quiero que permanezca callada porque Dios hizo primero a Adán y después a Eva y Adán no fue engañado sino la mujer y al ser engañada cayó en pecado (*Biblia* 1 Timoteo: 2:11).

BLOQUE II- ANÁLISIS

8) Así que ni yo pienso acertar en lo que escribo (bien lo sabe el Señor) […] Consuélame, hijas mías, deciros mis meditaciones y serán con hartas boberías. […] Plega a Dios que, como ha querido que atine en otras cosas que os he dicho (o su Majestad por mí por ser para vosotras) atine en estas. Y si no, doy por bien empleado el tiempo que ocupare en escribir […] (*MC*, I,8)

9) La causa porque los varones se maravillan que mujer haya hecho tratado es por no ser acostumbrado en el estado femíneo, mas solamente en el varonil. Ca los varones hacer libros y aprender ciencias y usar de ellas, tiénenlo así en uso de antiguo tiempo que parece ser habido por natural curso por esto ninguno se maravilla. Y las hembras que no lo han habido en uso, ni aprenden ciencia, ni tienen el entendimiento tan perfecto como los varones, es habido por maravilla" (Teresa de Cartagena, *Admiraçion*, 115)

10) […] dicen que los doctores escribieron muchas exposiciones y que aún no acaban de darle [el sentido]. Parecerá demasiada soberbia la mía –siendo esto así—quereros yo declarar algo. Y no es mi intento, por poco humilde que soy, pensar que atinaré a la verdad. Lo que pretendo es que así como yo me regalo en lo que el Señor me da a entender cuando algo de

ellos oigo, que decíroslo, por ventura, os consolará como a mí. Y si no fuere a propósito de lo que quiere decir, tómolo yo a mi propósito: que no saliendo de lo que tiene la Iglesia y los santos (que para esto primero lo examinarán bien letrados que lo entiendan), licencia nos da el Señor – a lo que pienso- - […] (*MC*, I,, 8: 1045)

11) ¿No basta, Señor, que nos tiene el mundo acorraladas e incapaces para que no hagamos cosa que valga nada por Vos en público ni osemos hablar algunas verdades que lloramos en secreto, sino que no nos habíais de oír petición tan justa? No lo creo yo, Señor, de vuestra bondad y justicia, que sois justo juez, y no como los jueces del mundo, que como son hijos de Adán y, en fin, todos varones, no hay virtud de mujer que no tengan por sospechosa. Sí, que algún día ha de haber, Rey mío, que se conozcan todos. No hablo por mí, que ya tiene conocida el mundo mi ruindad, y yo holgado que sea pública, sino porque veo los tiempos de manera que no es razón desechar ánimos virtuosos y fuertes, aunque sean de mujeres] (*CP*, IV,1).

12) *Vivo sin vivir en mí,*
y tan alta vida espero,
que muero porque no muero

GLOSA

Vivo ya fuera de mí,
después que muero de amor;
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí.
Cuando el corazón le di
puso en él este letrero:
Que muero porque no muero.

Aquesta divina unión
del amor en que yo vivo,
ha hecho a Dios mi cautivo,

y libre mi corazón.
Y causa en mí tal pasión
ver a Dios mi prisionero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué larga es esta vida!
¡qué duros estos destierros,
esta cárcel, estos hierros
en que el alma está metida!
Sólo esperar la salida
me causa dolor tan fiero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué vida tan amarga
do no se goza el Señor!
porque si es dulce el amor,
no lo es la esperanza larga.
Quíteme Dios esta carga,
más pesada que el acero,
que muero porque no muero.

Sólo con la confianza
vivo de que he de morir,
porque muriendo el vivir
me asegura mi esperanza.
Muerte do el vivir se alcanza,
no te tardes, que te espero,
que muero porque no muero.

Mira que el amor es fuerte;
vida, no me seas molesta,
mira que sólo me resta,
para ganarte perderte.
Venga ya la dulce muerte,
el morir venga ligero
que muero porque no muero.

Aquella vida de arriba,
que es la vida verdadera,

hasta que esta vida muera,
no se goza estando viva.
Muerte, no me seas esquiva;
viva muriendo primero,
que muero porque no muero.

Vida, ¿qué puedo yo darle
a mi Dios, que vive en mí,
si no es el perderte a ti,
para mejor a Él gozarle?
Quiero muriendo alcanzarle,
pues tanto a mi Amado quiero:
Que muero porque no muero (Santa Teresa, *Poesías:* 1153-1155)

AL MARGEN DE LA VIÑETA: LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS HISTORIETISTAS ITALIANAS EN EL CANON ACADÉMICO

ON THE MARGINS OF THE COMIC STRIP: THE INVISIBILISATION OF ITALIAN WOMEN COMIC ARTISTS IN THE ACADEMIC CANON

Nerea VARGAS MARTÍNEZ DE ESPRONCEDA
Universidad de Oviedo

Resumen
A pesar de que las mujeres han desempeñado un papel trascendental en la industria del cómic italiano, su presencia ha quedado relegada a un segundo plano en la historiografía del arte secuencial, los manuales teóricos de cómic y los planes de estudios universitarios. Mientras que historietistas como Guido Crepax, Hugo Pratt o Dino Battaglia continúan siendo ampliamente estudiados, las autoras, ilustradoras y artistas de cómic siguen estando en un plano marginal o incluso invisibilizadas. Revisando y analizando bibliografía académica del medio, este estudio analizará cómo la historiografía, la educación y la teoría del cómic contribuyen a esta exclusión.
Palabras clave: Cómic, Cómic italiano, Historia del cómic, Feminismo, Cómics feministas

Abstract
Even though women have played a transcendental role in the Italian comic industry, their presence has been relegated to the background in the historiography of sequential art, theoretical comics manuals and university curricula. While comics artists such as Guido Crepax, Hugo Pratt or Dino Battaglia continue to be widely studied, female authors, illustrators and comic artists remain marginalised or even invisible. By reviewing and analyzing academic bibliography of the medium, this study will

analyze how historiography, education and comic theory contribute to this exclusion.
Keywords: Comic, Italian comic, History of comics, Feminism, Feminist comics.

1. Introducción

En el decimotercer episodio *The Bakersfield Expedition* de la sexta temporada de la serie *The Big Bang Theory*, las protagonistas femeninas –Penny, Amy y Bernadette– entran en la tienda de cómics, un espacio frecuentado, por lo general, por hombres. Al verlas entrar, la reacción inmediata de los hombres que se encuentran en ese momento en el lugar es de sorpresa e incredulidad y, como si se tratara de una anomalía, se acaba produciendo un silencio absoluto. Estas escenas, concebidas como gags humorísticos y frecuentes en la serie, ilustran a la perfección una realidad que no solo ha afectado y continúa afectando a las lectoras de cómics, sino también a las historietistas (es decir, a todas las que participan en el ecosistema artístico del medio: guionistas, ilustradoras, coloristas, editoras, rotulistas…), y es que el mundo del cómic –como espacio de creación, estudio y consumo– ha sido históricamente excluyente con las mujeres.

Si el simple hecho de que las mujeres se interesen por el cómic todavía sorprende en la cultura popular y en el imaginario colectivo, ¿cómo se puede esperar que la historiografía del medio –entendida como el conjunto de estudios y manuales teóricos que configuran lo que se considera central, clave o valioso en el arte secuencial (industrias, editoriales, obras, figuras, formatos, estilos, etc)– las haya integrado? En consecuencia, esta visión sesgada se traslada a los planes de estudio y los materiales utilizados en la didáctica del cómic, afectando al modo en que las nuevas generaciones de historietistas o investigadores interesados en el cómic se aproximan a su historia y a la búsqueda de referentes con los que identificarse.

Con esta pregunta en mente, este estudio pretende analizar cómo se ha construido la historiografía del cómic y las posibles causas de dicha exclusión, centrándose en el caso de las historietistas italianas, dado el escaso reconocimiento que tanto

autoras como ilustradoras han recibido en la historiografía y los estudios teóricos del noveno arte. A pesar de que, tal como explican McCausland y Salgado, "las aportaciones de las autoras […] no solo han resultado y resultan atractivas: han sido decisivas para alterar en los últimos años –¿de modo irreversible?– la concepción tradicional del medio" (2024: 7), la producción de figuras pioneras como Paola Lombroso Carrara (1871-1954) continúa estando poco estudiada o incluso ausente en los estudios teóricos y los manuales sobre la historiografía del cómic, planteando la necesidad de "cambiar un poco la vara de medir y cuestionar el canon" (Berrocal, 2025) para que las mujeres dejen de estar en un plano marginal.

2. Historiografía del cómic: Algunas consideraciones previas

En cuanto a la historiografía del noveno arte, es conveniente tener en cuenta que el cómic como objeto de estudio es relativamente reciente, ya que no comienza a ser considerado hasta mediados de los años sesenta:

> En 1964 se edita Apocalípticos e Integrados, del escritor y semiótico Umberto Eco (1932-2016), fundamental para legitimar la cultura popular y la historieta en la esfera pública. Un año después se crean la revista ensayística sobre cómic Linus (1965-) y un salón internacional centrado en el medio que, con el tiempo, se ubicará en Lucca y devendrá uno de los eventos especializados más visitados del mundo. Y en 1966 se distribuye artesanalmente el primer fanzine italiano sobre el medio, Comics Club 104, obra del editor Alfredo Castelli (1947- ¿) (McCausland y Salgado, 2024: 197).

No obstante, los primeros estudios de cómic reprodujeron una visión parcial e incompleta, estableciendo un canon dominado por las industrias con un mayor tejido editorial y por figuras masculinas, mientras que las contribuciones de las mujeres quedaban en un segundo plano, pues "durante mucho tiempo –por negligencia, invisibilización activa, ausencia de un pensamiento en clave feminista– se ha menospreciado la labor de

las artistas en favor de un canon del cómic abrumadoramente masculino" (McCausland y Salgado, 2024: 8). Este sesgo inicial tuvo consecuencias que aún perduran en manuales teóricos y planes de estudios. Para comprender esta construcción sesgada de la historiografía del cómic italiano, se analizarán en el siguiente punto tres manuales.

3. Análisis de manuales clave

Al igual que ocurre en otros ámbitos académicos, la historiografía del cómic aún continúa siendo un terreno que no está exento de sesgos. A través de los libros, artículos y/o manuales utilizados como referencia en la formación teórica de la historieta –sea en el ámbito divulgativo especializado en el arte secuencial o en planes de estudios del cómic– se sigue construyendo un canon que establece las voces, obras e industrias consideradas relevantes y aquellas que se quedan al margen. En el caso de las mujeres, esa invisibilización aún es persistente, ya que, tal como advierten McCausland y Salgado, "en algunos casos ese silencio impuesto sobre las autoras ha sido premeditado […]. En otros ha sido fruto de una mala praxis investigadora, relacionada también desde luego con sesgos y prejuicios" (Jiménez, 2024), lo cual contribuye a que dicha visión sesgada continúe siendo replicada en estudios y manuales de amplio uso académico. A continuación, el análisis de tres obras sobre la historia del cómic permitirá observar esta dinámica con claridad desde un enfoque comparativo.

La primera de ellas es *Breve historia del cómic* de Gerardo Vilches Fuentes, publicada en 2014, escrita en un tono divulgativo, ameno, riguroso y claro para cualquier lector que quiera hacer un primer acercamiento a la historia del cómic. En ella, el autor da una serie de razones para leer dicha obra, siendo la primera que "no es simple catálogo de obras y autores, sino que ofrece una auténtica historia, y narra y explica los procesos de cambio que ha sufrido el cómic en todo el mundo empleando un tono divulgativo pero riguroso" (2014), por lo que se aleja de la idea de hacer un mero catálogo enciclopédico para poder ofrecer al lector un relato que explique los procesos de cambio y evolución de los tebeos a nivel global, no solo insertando cada

obra y artista en su contexto histórico, sino prestando atención también a su influencia y relevancia en el medio, además de las metodologías más utilizadas en los estudios de cómic. Manejando una "bibliografía actualizada" (Vilches Fuentes, 2014), el manual integra diferentes tradiciones, aunque pone un mayor enfoque en aquellas con un mayor tejido editorial, como la estadounidense, la japonesa y la franco-belga, aunque tampoco olvida la española y la latinoamericana y se acerca puntualmente a la italiana.

Sin embargo, cuando se llega a las partes o secciones dedicadas al cómic en Italia, lo primero que se aprecia es que se parte de los años treinta, por lo que ya se deja atrás a los primeros historietistas (tanto hombres como mujeres) y cómics, aquellos *protofumetti*, como *Bilboldul* de Attilio Mussino, *Il Signor Bonaventura* de Sergio Tofano, *Marmittone* de Bruno Angoletta o *Quadratino* de Antonio Rubino. Eran cómics que seguían el formato del cuento ilustrado con didascalias rimadas al pie de cada ilustración, no incluían bocadillos y que se venían publicando desde 1908 en el suplemento infantil *Corriere dei piccoli*, "ideado por la pedagoga y periodista Paola Lombroso Carrara (1871-1954)" (McCausland y Salgado, 2024: 194), quien publicaría en las columnas especiales *Corrispondenza* y *Piccola* bajo el pseudónimo Zia Mariù.

Aunque Vilches Fuentes parte de la fecha en que comienzan a publicarse cómics propiamente dichos, pues es a partir de 1930 cuando comienzan a abandonar el formato tradicional del *Corriere dei piccoli* y empiezan a "aparecer decenas de cómics, en muchos casos en un formato de cuadernillo apaisado, que ofrecían historias dibujadas a imitación de las estadounidenses de aventuras, hombres selváticos o policías" (Vilches Fuentes, 2014), en realidad la fecha "tradizionalmente accettata come ufficiale per la nascita del fumetto in Italia" (Barbieri, 2014: 111) se establece con la publicación el 27 de diciembre de 1908 del primer número de *Corriere dei piccoli*, la primera revista de cómics de producción local.

Si bien en *Breve historia del cómic* se mencionan grandes referentes del *fumetto* italiano como Antonio Rubino, Vincenzo Baggioli, Carlo Cossio, Gian Luigi Bonelli, Aurelio Gallepini, Alfredo Castello, Giancarlo Alessandrini, Tiziano Sclavi, Dino Battaglia, Guido Crepax, Hugo Pratt, Sergio Toppi, etc, Vilches

Fuentes menciona también a Angela y Luciana Giussani, autoras del mítico *Diabolik*:

> Tenemos que mencionar también *Diabolik*, un tebeo de serie B creado por Angela y Luciana Giussani aparecido en 1962 que presentaba a un genio del mal en sus sucesivos golpes criminales. La serie recoge la tradición del *pulp* y de los cómics de Bonelli y le añade altas dosis de violencia – para la época –, con lo que consigue un gran éxito, hasta el punto de que hoy en día se siguen publicando sus aventuras (Vilches Fuentes, 2014).

Sin embargo, se podría profundizar mucho más en la obra de las hermanas Giussani y su relevancia e influencia en el medio, como el hecho de que con *Diabolik* se inaugura el género del *fumetto nero* en Italia debido a los temas que estos cómics tratan (la violencia, el horror, el erotismo, la venganza, la corrupción o las drogas) y que eran novedosos para la época. Además, tal como indica Romano Martín:

> por primera vez, en lugar de luchar contra el mal y hacer una exaltación de los sentimientos más nobles, se describen las aventuras de un personaje negativo dedicado al crimen y a la violencia, que desprecia la justicia y la nobleza (Romano Martín, 2006: 382).

De hecho, las historias, los personajes y los temas tratados en los *fumetti neri* se oponían claramente al moralismo dominante de los años sesenta. Como sostiene Barzi, estos tebeos acabarán siendo una "forma di reazione al pedagogico buonismo imperante nelle testate a fumetti che ripropongono stancamente modelli di buon cuore atti a non turbare troppo genitori ed insegnanti" (Barzi, 2009: 7). Los cómics negros fueron ampliamente criticados e incluso denunciados. En concreto, las denuncias y los ataques mediáticos no fueron los únicos adversarios a los que las Giussani y *Diabolik* tuvieron que hacer frente, ya que el éxito de la serie dio lugar a otros criminales enmascarados como *Kriminal*, *Satanik*, *Zakimort*, *Sadik* y muchos otros que no olvidaron incluir una "k" o una "x" en el nombre del protagonista.

Salvo el caso de *Diabolik* y Angela y Luciana Giussani, la presencia de artistas italianas es prácticamente inexistente en el

manual, olvidando referentes como Lina Buffolente, Grazia Nidasio, Cinzia Leone o Liliana Fantoni. La breve inclusión de las Giussani ilustra esa tendencia general a reducir a una mención puntual a las historietistas en los estudios de cómic, lo que contribuye a su invisibilización en el canon académico y divulgativo.

Por otra parte, al igual que *Breve historia del cómic*, en *Breve storia della letteratura a fumetti* Daniele Barbieri analiza las principales industrias, obras e historietistas, aunque ya estudia con mayor profundidad el panorama italiano. De nuevo, predominan las figuras masculinas y, aunque menciona más mujeres que en el caso anterior, la mayoría son historietistas contemporáneas como Vanna Vinci, Francesca Ghermandi o Gabriella Giandelli y, salvo los casos de Angela y Luciana Giussani y Grazia Nidasio, no se hace mención alguna a esas primeras historietistas italianas como Paola Lombroso Carrara, Lina Buffolente, Anna Maria Falcetti o Liliana Fantoni, por lo que la presencia de mujeres continúa siendo limitada en este manual. Cabe mencionar que la referencia a las hermanas Giussani no se limita a la mera mención, sino que su obra se estudia con una relativa mayor profundidad que en el caso anterior, ya que igualmente esta información sobre la relevancia e influencia de su contribución artística al cómic se podría ampliar y, en comparación con el estudio de los autores, sigue siendo muy breve:

> Il cambiamento non si inizia a vedere sul campo ideologico, bensì su quello del costume. Il fumetto che rompe la diga è *Diabolik*, nel 1962, di Angela (1922-1987) e Luciana Giussani (1928-2001). Stampato in bianco e nero in un formato molto piccolo, autenticamente tascabile, *Diabolik* è un giallo che ha per eroe il cattivo, e un cattivo anche particolarmente efferato, oltre che bello e misterioso. L'originalità della formula (che si rifà al vecchio eroe d'appendice *Fantômas*) viene premiata con un clamoroso successo, e gli imitatori non tardano a comparire. Tra le numerose pubblicazioni, di qualità di solito inferiore a quella comunque non particolarmente alta di *Diabolik*, ve ne sono due che si distinguono per l'accuratezza del disegno e la minore banalità delle storie: sono *Kriminal* e *Satanik*, disegnate da Magnus (Roberto Raviola, 1939-1996) sui testi di Max Bunker

> (Luciano Secchi, n. 1939). In queste serie appaiono le prime scene di nudo e di sesso del fumetto italiano, le quali, benché piuttosto castigate, aprono la strada a un intero filone editoriale, destinato a popolare le edicole italiane per decenni, quello del porno e sado-porno (Barbieri, 2014: 117).

De igual manera, la inclusión de otras autoras como Grazia Nidasio y las autoras contemporáneas es muy breve y sus obras no se estudian en profundidad, aunque ya integra a más mujeres que en el manual de Vilches Fuentes:

> Il secondo è Grazia Nidasio (n. 1931), che lavora al "Corrierino" e realizza dal 1969 *Valentina Mela Verde*, un fumetto per ragazzi di delicata sensibilità, ma anche fresco e indisciplinato come un adolescente. La Nidasio sperimenta messe in pagina che fanno a meno della tradizionale separazione tra le vignette, ottenendo uno stile grafico-narrativo molto fluido, quasi diaristico nel suo effetto di spontaneità, molto diverso da tutto quello che si è letto a fumetti sino ad ora, e un po' un'anticipazione dei fumetti di parecchi anni dopo (Barbieri, 2014: 128).

Por su parte, el último manual, *Comic studies: a guidebook*, publicado en 2020 por Charles Hatfield y Bart Beaty, no trata exclusivamente sobre la historia del cómic, sino que se plantea más bien como un manual colectivo que reúne varios artículos en torno a los diferentes campos de estudio del noveno arte, desde el lenguaje y los elementos hasta los principales formatos, géneros e industrias, convirtiéndose así en una herramienta útil para la investigación y la docencia al integrar una vasta variedad de temas y perspectivas actuales. Pese a que en este caso la perspectiva del manual está más centrada en la industria anglófona, dedica algunas secciones al cómic europeo e incluso al manga japonés. Sin embargo, en el caso de Italia la lista de autores es bastante amplia, frente a la presencia de las obras de las historietistas, que no va más allá de una breve alusión a *Diabolik* de las hermanas Giussani:

> […] in Italy, the success of the publishing model introduced by Gian Luigi Bonelli in the poswar period (complete black-and-white stories of more than 100 pages in a single pocketbook-sized

> volume) held tremendous sway and made characters like Tex Willer, Martin Mystère, and Diabolik household names, but these comics have not circulated outside of Italy with much success (Beaty, 2020: 61).

Con el análisis de estos manuales no se pretende desacreditar su valor y calidad, sino demostrar cómo incluso en estudios que apuestan por una historiografía actualizada, crítica e inclusiva al integrar a algunas autoras, aún existen vacíos, perpetuando una visión parcial e incompleta de la historia del cómic que se traslada a los planes de estudios, la bibliografía del noveno arte e incluso al imaginario colectivo. A continuación, se explorarán algunas de las posibles causas históricas de la invisibilización y de la escasa integración de las mujeres en la historiografía del *fumetto* italiano, así como un ejemplo concreto que permitirá recuperar una voz relevante y, hasta el momento, silenciada en los estudios del cómic: la de Paola Lombroso Carrara.

4. Las mujeres en el cómic italiano

En lo que respecta al panorama italiano, la escasa presencia de las mujeres en los estudios y la historiografía del arte secuencial no debería entenderse como un mero descuido, sino como la suma de diversos factores que han dificultado tanto su entrada como su visibilización en el medio. Uno de motivos principales para comprender dicha exclusión es el momento en que las mujeres acceden al cómic, dado que, como explican McCausland y Salgado, "es tras la Segunda Guerra Mundial cuando las artistas italianas acceden por fin al medio" (2024: 195). A ello habría que añadir que, si bien había mujeres que ya estaban publicando antes, lo hacían de forma anónima o bajo un pseudónimo, como el caso de algunas de las historietas de Lina Buffolente, "que se publican en los años cuarenta y cincuenta con seudónimo o sin acreditar" (McCausland y Salgado, 2024: 197) o el de Paola Lombroso Carrara en el *Corriere dei Piccoli*, que se comentará más adelante.

Esa entrada tardía se relaciona, además, con el control que la Iglesia y el régimen fascista ejercían sobre el cómic durante las primeras décadas del siglo XX, y es que no hay que olvidar que la historieta nace como:

> un producto industrial, ordenado desde arriba, y funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. Y los autores, en su mayoría, se adaptan: así los cómics, en su mayoría, reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes (Eco, 1984: 298).

El establecimiento del catolicismo como la única religión de Estado en 1929 le concedió un mayor poder a la Iglesia, que pretendía controlar el ámbito de la educación y, por ende, el mundo editorial, en el cual apenas había lugar para los personajes femeninos. De este modo nacen, entre los años veinte y los años treinta, revistas destinadas al público infantil como *Il Vittorioso*, *Il giornale del Balilla* y *La piccola italiana*. En concreto, en revistas dirigidas a niñas como *La piccola italiana* se publicaban historietas protagonizadas por niñas "in età scolare, zelanti, studiose, che aiutano la mamma ad accudire la casa e i fratellini; e che aspettano, in impeccabile divisa patriottica, davanti alla finestra, che passi la parata militare alla quale inneggiare" (Guzzeta, 2009: 21). Además de las historietas protagonizadas por niñas estudiosas, que obedecen a sus madres y las ayudan con las tareas del hogar, también se publican otras inspiradas en las *family strips* americanas, donde las mujeres eran amas de casa, como Petronilla en *Arcibaldo e Petronilla*[1].

Incluso, en revistas satíricas como *420* en 1936 se publicaban historietas e ilustraciones con personajes extranjeros de aspecto sensual "sottolineato dai sorrisi accattivanti, dalle forme morbide e sinuose e dai seni nudi che, d'altra parte, sono anche simbolo di una mancanza di civiltà, in quel popolo da assimilare" (Guzzeta, 2009: 48), abordando de una forma satirizada temas tabúes para la época como el erotismo y el sexo.

Cabe mencionar que en 1938 el régimen fascista prohíbe la importación de cómics de Estados Unidos, a excepción de las historietas de Disney, dado que durante el *Convegno per la*

[1] Traducción italiana de la tira de prensa *Bringing Up Father* de George McManus.

letteratura infantile e giovanile celebrado en Bolonia "si imposse agli editori di trasformare i giornali eliminando ogni «attentato» all'italianità, alla forza e alla raza" (Guzzeta, 2009: 18). En este contexto, se impulsa la producción local y aparecen los tebeos más próximos a la ideología fascista, donde los personajes femeninos encarnan la figura de la mujer ideal del régimen fascista, "coraggiosa e capace di sacrificarsi per il bene supremo della nazione, l'eroina del regime deve imparare l'arte di stare al posto suo" (Carabba, 1973: 78), como el caso de Liliana en *Le avventure di Franco e Liliana*.

Tanto al acceso tardío de las mujeres al cómic como a esos primeros personajes femeninos profundamente estereotipados hay que sumar lo efímeros que eran los formatos. Gran parte de los tebeos publicados durante las primeras décadas del siglo XX se publicaban en suplementos dominicales, revistas o publicaciones de poca tirada con un papel de baja calidad para que fueran más económicos. De hecho, en los primeros años de posguerra tras la Segunda Guerra Mundial, el papel se había convertido en un producto de lujo, en consecuencia se ideó un nuevo formato para que el cómic fuera más económico, el "albetto orizzontale a striscia unica: poche pagine spillate in bianco e nero, con due o tre vignette per pagina in orizzontale" (Barbieri, 2014: 115) que introduce Gian Luigi Bonelli y que se "ha consolidado como el dominador del cómic italiano, que apuesta por un tebeo popular, barato y de gran tirada" (Vilches Fuentes, 2014). Esa fragilidad del papel, la efimeridad de los formatos y el desprestigio del medio han dificultado su conservación, ya que "durante décadas no hubo demasiado interés en preservarlos" (Jiménez, 2024), contribuyendo así a su desaparición del archivo y de la memoria cultural. Todos estos factores podrían explicar la ausencia o el poco estudio de las obras de las historietistas en los manuales y en la historiografía del noveno arte.

4.1 Pioneras silenciadas: el caso de Paola Lombroso Carrara (1871-1954)

Como se mencionaba anteriormente, tal vez, uno de los casos más invisibilizados sea el de la ya mencionada Paola Lombroso Carrara. Periodista, escritora, pedagoga e hija del antropólogo y

criminólogo Cesare Lombroso, creció en "un ambiente domestico sereno, aperto alle sollecitazioni cultural (al punto che Robert Michels lo indicò come un vero «centro intellettuale») e, con riferimento all'etnia familiare ebraica, tendenzialmente laico" (Cuccolini, 2021: 14). Tanto ella como su hermana Gina recibieron una educación igual a la de sus hermanos varones y, mientras Gina acabaría licenciándose en medicina, Paola renunciaría a su licenciatura, ya que "con il suo temperamento indipendente («ribelle», a dire di Gina) e la sua forte personalità mal sopportava ogni genere di formalismi tra cui la disciplina scolastica" (Cuccolini, 2021: 14).

Tanto ella como Gina trabajarían como secretarias en la revista científica *Archivio di psichiatria* fundada por el padre en 1880. A partir de 1889, Paola comenzaría su actividad como periodista colaborando tanto en *Archivio di psichiatria* como en otras revistas como *Fanfulla della domenica*, *La Gazzetta Letteraria*, *Pensiero italiano*, *Il giornalino della Domenica* o *Emporium* publicando relatos, críticas de arte, bocetos y reflexiones sobre el universo infantil, abordándolo desde enfoques tanto psicológicos como literarios y sociológicos. Asimismo, publicó varios ensayos como *Saggi di psicología del bambino* (1894), *Il problema della felicità* (1900), *I segni rivelatori della personalità* (1902), *La vita dei bambini* (1904), *Nella penombra della civiltà: da un'inchiesta sul pensiero del popolo* (1906) en colaboración con su marido Mario Carrara o *Caratteri della personalità* (1909).

Siempre interesada en la pedagogía, Paola combinó su labor ensayística y periodística con la escritura de relatos infantiles en diversos periódicos, llegando a idear el suplemento infantil *Corriere dei piccoli* para promover la lectura en los niños a través de cómics y, para poder llevarlo a cabo, propuso el proyecto a Luigi Albertini, director y copropietario del *Corriere della Sera* (junto a su hermano Alberto), esperando ser una parte importante de la revista. Sin embargo, tras un auténtico duelo epistolar con los Albertini, ellos le negaron tales aspiraciones y la única solución que encontraron fue que Lombroso publicara en dos columnas especiales, cosa que haría bajo el pseudónimo Zia Mariù, "un piatto di lenticchie al posto di una primogenitura" (Cuccolini, 2021: 13). Al final, harta de esa disputa, ella acabaría abandonando el proyecto.

5. LA EXCLUSIÓN DE LAS HISTORIETISTAS EN LA DIDÁCTICA

La exclusión no afecta únicamente a la historiografía del cómic, sino también a la didáctica. Esa dependencia de estudios y manuales que ofrecen una visión sesgada de la historia del cómic al centrarse en las industrias con un mayor tejido editorial y en los autores y obras más destacadas de cada género o formato, hace que apenas se traten mujeres en los pocos planes de estudio del cómic; que para los estudiantes, dibujantes, guionistas y los lectores sea difícil encontrar referentes con los que identificarse; que los docentes e investigadores desconozcan a las historietistas al no ser integradas en los manuales que conforman la base de los planes de estudios de cómic e ilustración; y que esa falta de inclusión, reedición e incluso traducción de las obras de las historietistas haga que no puedan ser utilizadas en el aula y se pierda la oportunidad de llevar a aulas de cualquier ámbito otras perspectivas y temas.

De acuerdo con Carla Berrocal, ilustradora y dibujante de cómics, en su artículo "Bocadillos de tebeo" por el Día Mundial del Cómic y el Tebeo, la invisibilización de las mujeres en el mundo del cómic plantea preguntas sobre cómo se mide la aportación artística de las mujeres: "siempre se escuda todo en base a lo escaso de su aportación artística al medio. Pero, ¿cómo se mide tal aportación?, ¿en base a logros?, ¿calidad?, ¿tiempo?, ¿una mezcla de todo? ¿Y en dónde deja eso a las mujeres en la historia?" (2025). Estas preguntas que plantea Berrocal reflejan, además, que la exclusión no solo afecta a las historietistas italianas, sino que se trata de una tendencia perpetuada en el cómic a nivel global, por lo que habría que cambiar la vara de medir y cuestionar el canon académico y divulgativo, quizá comenzando por revisar, actualizar y traducir manuales teóricos, estudios y libros sobre el medio, incorporar a las historietistas en los planes de estudios e incluso reeditar, traducir, difundir y digitalizar cómics creados por mujeres.

No obstante, en los últimos años han surgido iniciativas como el Collettivo Moleste en Italia con su fanzine *Smack* o la Asociación Autoras de Cómic en España que pretenden revertir esta situación. Al igual que obras como *Le donne del fumetto* o

Viñetaria: Historia universal de las autoras de cómic apuestan por la recuperación histórica de historietistas y personajes femeninos, ofreciendo una base documental que pueda ser integrada en la historiografía y los estudios del cómic y la ilustración.

6. Conclusiones

En definitiva, volviendo a citar a Carla Berrocal, se podría concluir que la integración y visibilización de las mujeres sería "un acto de reparación necesario para que el mundo del cómic empiece a ser un espacio igualitario" (Berrocal, 2025). A pesar de los recientes avances, como los comentados en el apartado anterior, aún queda mucho trabajo por hacer. Como se ha visto a lo largo del artículo, la invisibilización o el escaso estudio de las historietistas aún es constante en los manuales teóricos, estudios y los libros que ofrecen relatos historiográficos del medio, perpetuando una visión sesgada e incompleta.

Al continuar dándose esta situación, se pone de manifiesto la urgente necesidad de construir una historiografía más inclusiva, empezando por la revisión y actualización de los manuales existentes, para que así las aportaciones tanto de las pioneras como de las autoras más contemporáneas sean reconocidas. En este sentido, ya se están dando algunos primeros pasos a través de iniciativas y proyectos editoriales, como los mencionados en el apartado anterior, aunque para lograr un impacto significativo, duradero y que las mujeres dejen de estar en un plano marginal será imprescindible que no solo se refleje en la investigación, sino también en la didáctica del cómic.

Referencias bibliográficas

Barbieri, Daniele (2014). *Breve storia della letteratura a fumetti*. 2.ª ed. Roma: Carocci editore S.p.A. 1.ª ed. en 2009.

Barzi, Davide (2009). *100 anni di fumetto italiano, nº. 3, Diabolik: Nero, nerissimo*, ed. speziale per La Gazzeta dello Sport. Milán: Panini Comics, pp. 6-12.

Beaty, Bart (2020). "European Traditions". En C. Hatfield y B. Beaty (eds.), *Comic studies: a guidebook* (pp. 53-65). Nuevo Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.

BERROCAL, Carla (17 de marzo de 2025). "Bocadillos de tebeo". *Público*. Recuperado de https://www.publico.es/opinion/tribunas/bocadillos-tebeo.html [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2025].

CARABBA, Claudio (1973). *Il fascismo a fumetti*. Rímini-Florencia: Guaraldi.

CUCCOLINI, Giulio C. (2021). *La donna che ideò il «Corriere dei Piccoli» carteggio Paola Lombroso Carrara – Alberto e Luigi Albertini (1908-1912)*. Roma: Comicout, 1.ª ed.

ECO, Umberto. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Trad. Andrés Bolgar. 7.ª ed. España: Editorial Lumen. Colección dirigida por Antonio Vilanova, Serie de Ensayo, Tít. original. *Apocalittici e integrati* (1964). Milán: Casa Ed. Valentino Bompiani.

GUZZETTA, Eleonora (2009). "Sorelle d'Italia: la donna nel fascismo a fumetti". En S. Zanatta, S. Zaghini y E. Guzzetta. *Le donne del fumetto: L'altra metà dei comics italiani: temi, autrici, personaggi al femminile* (pp. 11-55). Latina: Tunué.

JIMÉNEZ, Jesús (14 de mayo de 2024). "Viñetaria, un libro que reivindica a las ilustradoras y autoras de cómic ignoradas por la historia", *RTVE Noticias*. Recuperado de https://www.rtve.es/noticias/20240514/vinetaria-libro-reivindica-a-ilustradoras-autoras-comic-ignoradas-por-historia/16095516.shtml [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2025].

MCCAUSLAND, Elisa y SALGADO, Diego (2024). *Viñetaria: Historia universal de las autoras de cómic*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.), 1.ª ed.

ROMANO MARTÍN, Yolanda (2006). "La fortuna en España de los héroes del cómic negro italiano", La traducción literaria en la época contemporánea: actas de la Conferencia Internacional "Traducción e intercambio cultural en la época de la globalización". Universidad de Barcelona / coord. da Assumpta Camps, Lew Zybatow, 2008, pp. 379-394.

VILCHES FUENTES, Gerardo (2014). *Breve historia del cómic*. [Epub] Madrid: Ediciones Nowtilus, S.L.

L'EVOLUZIONE DEL PENSIERO FEMMINISTA NELLA PRODUZIONE DI GOLIARDA SAPIENZA: UNA PROPOSTA DIDATTICA

THE EVOLUTION OF FEMINISM IN THE PRODUCTION OF GOLIARDA SAPIENZA: A DIDACTIC PROPOSAL

Aurora Gaia DI COSMO
Universidad de Sevilla

Riassunto
Goliarda Sapienza, nata a Catania nel 1924, rappresenta oggi una delle voci femminili del Novecento, meritevoli di essere inserita in quel canone letterario che la critica sta tentando di rinnovare negli ultimi anni. Il pensiero femminista attraversa la produzione letteraria dell'autrice siciliana, a partire dalle opere autobiografiche, per giungere poi al capolavoro, *L'arte della gioia*, pubblicato due anni dopo la morte di Goliarda nel 1998. Il presente intervento intende analizzare il percorso evolutivo che il pensiero femminista di Goliarda compie nell'arco della sua produzione, evidenziandone le radici politiche intrinseche.
Parole chiave: femminismo, politica, defemminilizzazione, romanzi.

Abstract
Goliarda Sapienza, born in Catania in 1924, represents one of the female voices of the twentieth century, worthy to be included in that literary canon that critics are trying to renew in recent years. Feminist thought crosses the literary production of the Sicilian author, starting from autobiographical works, then reaching the masterpiece, *L'arte della gioia*, published two years after Goliarda's death in 1998. This paper aims to analyze the evolutionary path that feminist thought of Goliarda carries out throughout his production, highlighting its intrinsic political roots.
Keywords: feminism, politics, defeminization, novels.

1. GOLIARDA SAPIENZA: UN'ANTICONFORMISTA NELL'ANTICONFORMISMO FAMILIARE

Usando le parole della giornalista Adele Cambria, amica e fervente sostenitrice di Goliarda Sapienza, l'autrice siciliana potrebbe essere definita un'anticonformista nell'anticonformismo familiare. In effetti, il pensiero femminista che Goliarda Sapienza sviluppa e che evolve a partire dalla produzione autobiografica, sino alla pubblicazione postuma del capolavoro (*L'arte della gioia*), a cui dedicò più di dieci anni della sua vita, trova le sue radici nell'ideologia politica familiare.

Goliarda nasce, infatti, da genitori fortemente invischiati nella politica del tempo; Maria Giudice, sua madre, nata a sua volta in una famiglia socialista e avviata alla lettura di romanzi con contenuto sociale, nel 1903 assunse la carica di segretaria della Camera del Lavoro di Voghera, quando già era membro del Partito Socialista Italiano. Lo spirito battagliero di Maria Giudice fu la ragione per la quale subì vari arresti e condanne che le costarono persino il carcere. Il suo pensiero circa l'emancipazione femminile era caratterizzato da un lato dalla convinzione che la donna dovesse liberarsi dai vincoli che la rendevano soggetta all'uomo, dall'altro dalla consapevolezza che non tanto la creazione di un'organizzazione femminista autonoma, bensì solo una progressiva crescita morale e intellettuale potesse permettere alle donne di essere trattate con pari dignità degli uomini. Non a caso, insieme ad Angelica Balabanoff, fondò un giornale di propaganda tra lavoratrici, dal nome *Su compagne!*, proprio al fine di raggiungere tale obiettivo[1].

Grazie alle sue indiscutibili capacità politiche, nel 1916 le venne affidata la direzione del PSI e anche della Camera del Lavoro di Torino, città in cui si trasferì e, negli stessi anni, fu posta alla guida del periodico *Il Grido del popolo*. Nuovamente arrestata l'anno successivo e condannata a tre anni, riuscì a tornare in libertà per via di un'amnistia e si unisce a Giuseppe

[1] Per le notizie biografiche circa la figura di Maria Giudice, cfr. *Dizionario biografico degli Italiani*, voce di Maria Antonietta Serci, volume 56 (2001).

Sapienza, padre di Goliarda e noto avvocato penalista, nonché membro dell'Assemblea costituente italiana. Noto in terra catanese come "l'avvocato dei poveri", egli era un socialista libertario, la cui azione politica fu caratterizzata da un convinto antifascismo e dalle strenue battaglie contro la mafia. Giuseppe Sapienza, inoltre, fu insignito della carica di Vicesegretario Regionale del Partito Socialista Italiano in Sicilia e fu membro del gruppo conosciuto con il nome di "13 apostoli", puri socialisti catanesi; inoltre, nel 1911 fu posto a capo della Camera del Lavoro di Catania.

All'interno di questa compagine familiare, non si fa fatica a comprendere da dove ebbe origine l'impegno politico di Goliarda che, mentre si dedicava alla carriera di attrice frequentando l'Accademia teatrale di Silvio D'Amico a Roma, cominciò a essere parte integrante del dibattito politico, partecipando, per esempio, alla Resistenza antifascista romana, organizzata dalla Brigata dei Vespri, assieme a suo padre nel 1943; ella divenne, inoltre, attiva partigiana della Resistenza, tanto che fu ricercata dalle SS che, un giorno, fecero irruzione nell'Accademia romana presso la quale studiava.

Tuttavia, fu proprio l'educazione estremamente rigida impartitale da parte della madre (alla quale l'autrice era legata da un sentimento di forte ammirazione e dalla quale al tempo stesso si sentiva schiacciata), che Goliarda racconta con dovizia di particolare nel secondo romanzo autobiografico, *Il filo di Mezzogiorno* del 1969, che la indusse a muovere sferzanti critiche non solo nei confronti di quella stessa educazione, ma anche più in generale nei confronti del regime politico socialista e dell'ideologia di sinistra[2].

2. IL PENSIERO FEMMINISTA NELL'*AUTOBIOGRAFIA DELLE CONTRADDIZIONI*

Alla luce di quanto detto precedentemente, si può affermare che l'intera esistenza di Goliarda Sapienza fu segnata da una sofferenza di natura psichica, dovuta al difficile e contrastato

[2] È nota, a questo proposito, una frase pronunciata da Goliarda, che affermava: "non si può combattere il fascismo con gli stessi metodi del fascismo".

rapporto con la madre, ma anche fisica, come testimoniano i due tentativi di suicidio messi in atto dall'autrice e che, a loro volta, culminarono in svariate sedute di elettroshock. Il primo dei romanzi autobiografici, che confluiranno in un'unica raccolta intitolata *L'autobiografia delle contraddizioni* e all'interno del quale emerge chiaramente il suo personale pensiero sul femminismo, che si sviluppò proprio a partire da questa insofferenza all'educazione familiare, è *Lettera aperta*, pubblicato nel 1967 quando l'autrice aveva già compiuto 43 anni.

Tra le pagine di questo romanzo, Goliarda racconta della sua esperienza di vita, dall'età infantile fino all'età adulta e lo fa riportando le conversazioni che intratteneva con il suo precettore, il professor Jsaya; quest'ultimo, che nel romanzo riveste lo stereotipico ruolo dell'uomo machista, durante uno degli incontri con la Goliarda bambina le dice: "Tu sei una bambina, e sarai una donna imbecille come tutte le donne, ma molto carina". A partire da questa affermazione, la giovane Goliarda lascia trasparire l'ardente desiderio che animava la sua esistenza di incarnare un modello di donna completamente diverso rispetto a quello promosso dalla società patriarcale della sua epoca, desiderio che si può dire venne assolutamente incoraggiato nel suo percorso di crescita dalla madre, Maria Giudice, dalla cui personalità, secondo l'analista di Goliarda, l'autrice avrebbe finito con l'essere schiacciata.

Goliarda racconta del suo percorso psicanalitico nel secondo dei romanzi del ciclo, intitolato *Il filo di mezzogiorno* (1969), dove, attraverso un sapiente uso della tecnica del *flashback*, l'autrice ripercorre alcuni episodi salienti della sua vita che, secondo l'analista, sarebbero responsabili dei traumi che turbavano la psiche di Goliarda. Tra questi episodi, Goliarda racconta, per esempio, della ferrea e rigida educazione impartitale dalla madre, motivata, secondo l'analista, dalla paura che, delegando questa educazione a zii e familiari, la giovane si trasformasse in una "femminuccia". Dunque, all'interno del romanzo, Goliarda rivela al lettore il duale sentimento che la legava alla madre, da un lato una profonda ammirazione nei confronti di una donna impegnata socialmente e politicamente, dall'altro un senso di frustrazione tale da non riuscire a identificarsi in lei; infatti, secondo il parere dell'analista, Goliarda

era realmente incapace di sentirsi donna, tanto da riconoscersi nel padre, nei confronti del quale la muoveva un senso di intensa gelosia, poiché egli rappresentava l'unica persona in grado di dominare e possedere la madre, Maria, dotata di una natura forte e intelligente:

> Lei voleva essere come suo padre per possedere questa donna che non si concedeva e che l'opprimeva con la sua statura ferrea e la sua intelligenza (Sapienza, 2019: 95).

Se, dunque, all'interno del primo romanzo autobiografico, Goliarda era animata dal desiderio di rivoluzionare il modello di donna imposto dalla società di tipo patriarcale, nel secondo romanzo il pensiero femminista dell'autrice comincia a cambiare i suoi connotati; infatti, Goliarda racconta all'analista come Maria Giudice, fin dalla tenera età dell'autrice, la inducesse a praticare attività tipicamente maschili, come la *boxe*, che praticava con il fratello, costringendola, seppur inconsciamente, a quello che Goliarda stessa definisce come un processo di "defemminilizzazione". In particolare, nel *Filo di mezzogiorno*, Goliarda racconta all'analista che era stata tormentata da un sogno dall'intricata interpretazione: l'autrice, infatti, all'interno del sogno si trovava in un paese straniero, quando a un certo punto si ritrova davanti a una sfila di bambine che "con tenaglie estraevano dalle orecchie, dall'ombelico, lunghi fili rossi come budella, e piccole uova senza forma sanguinanti che raccoglievano in catini" (Sapienza, 1969: 89). Dunque, l'analista spiega a Goliarda come dal sogno si delinei esattamente il momento preciso in cui l'autrice è stata sottoposta al processo di defeminilizzazione, in quanto le bambine torturate all'interno del sogno, stando alla descrizione che ne fa Goliarda, avrebbero avuto circa 7-8 anni, età in cui Goliarda stessa ha iniziato a subire una sorta di sterilizzazione morale da parte della madre, che le impediva di comportarsi realmente come una donna e che, al contrario, la induceva a costruire un nuovo modello di femminilità che si traduceva nel condurre una vita improntata sul modello maschile; dunque, costruendosi un'identità virile, Goliarda avrebbe finalmente potuto respingere quel destino

"donna imbecille" (Sapienza, 1997: 22), prefigurato per lei dal professor Jsaya in *Lettera aperta*.

3. UN FEMMINISMO DIETRO LE SBARRE: *L'UNIVERSITÀ DI REBIBBIA*

Goliarda compie un'esperienza significativa di femminismo "sociale" paradossalmente nel luogo dove la socialità normalmente viene impedita: il carcere. In seguito ad un furto di gioielli commesso per il desiderio di entrare in un luogo dove è concesso di "morire civilmente" (come disse in un'intervista a Sergio Pautasso) e rinascere a vita nuova, Goliarda viene incarcerata nel carcere di Rebibbia nel 1980, in un contesto sociopolitico altamente eversivo, quello della cosiddetta strategia della tensione, segnato quotidianamente da guerriglie urbane e dagli attentati delle Brigate Rosse[3].

Dunque, il carcere per Goliarda si delinea come un luogo in cui l'individuo, morto civilmente e quindi regredito quasi a uno stato infantile, è spogliato da ogni condizionamento o pregiudizio sociale e, per questo, esso può essere definito un "luogo d'avanguardia sociale"; tra le mura del carcere, specialmente nell'ora d'aria concessa ai detenuti, si instaurano rapporti autentici, liberi da gerarchie sociali.

In questo senso, Goliarda sperimenta una nuova forma di femminismo, un femminismo sociale, che la porta a descrivere minuziosamente l'incontro con ciascuna delle sue compagne, con le quali l'autrice intesse momenti di grande convivialità, come Suzie Wong, con la quale ama chiacchierare nel suo salotto, o come Roberta, giovane tossicodipendente e detenuta politica nei

[3] Con la strage di Piazza Fontana a Milano il 12 dicembre del 1969, in Italia, ha inizio un clima di guerriglia finalizzato a eliminare sia i fascisti che ancora sopravvivevano al termine del secondo dopoguerra, sia di quella "deriva" della sinistra italiana, come la definivano i brigatisti, incarnata da Aldo Moro. Tale clima di terrore, in particolare, si originò proprio dalla contestazione giovanile giunta in Italia nel 1968 e che si propagò all'interno delle Università. Proprio per questo, il romanzo autobiografico di Goliarda Sapienza, che narra della sua esperienza autobiografica nel carcere, chiama in causa proprio l'eterotopia foucaultiana dell'università, tanto come luogo fisico, quanto come spazio della conoscenza per eccellenza.

confronti della quale Goliarda maturerà un'ammirazione tale da innamorarsene, come si racconta nel *sequel* del romanzo, intitolato *Le certezze del dubbio* (1987).

Lo sviluppo della concezione femminista di Goliarda Sapienza passerà anche attraverso il giornalismo; infatti, una volta terminata la reclusione a Rebibbia e fino più o meno al 1987, l'autrice poté constatare sulla propria pelle quanto la riforma del sistema carcerario italiano degli anni Settanta avesse miseramente fallito e, per questo, cominciò a denunciarlo. Infatti, Goliarda si rese conto che il principio rieducativo della pena, che prevedeva che, ottenuta la scarcerazione, l'ex detenuto fosse reinserito a livello sociale e lavorativo, era in realtà un principio totalmente teorico, che non trovava riscontro nella realtà. Pertanto, al fine di dar voce a questa denuncia, l'8 marzo del 1983 Goliarda pubblicò un'inchiesta su *Quotidiano Donna*, intitolata "Atrofie e vertigine bianca per le detenute di Voghera", nella quale l'autrice denunciava aspramente una particolare forma di detenzione femminile che nulla aveva a che vedere con il principio di umanizzazione della pena, punto nevralgico della riforma del '75, ma che, al contrario, era costituita da pratiche di deprivazione sensoriale con l'obiettivo di sfinire le detenute:

> Non gli concedono libri, giornali, riviste. La posta solo una volta al mese. Morte per atrofia intellettiva; Anche il vitto è scarsissimo e insapore, e non sono permessi nei pacchi frutta, dolci, eccetera. Morte per assenza di sapore.

4. LA DERIVA DELL'IDEOLOGIA FEMMINISTA NE *L'ARTE DELLA GIOIA*

Il processo di "defemminilizzazione" di cui Goliarda racconta nel *Filo di mezzogiorno*, e che consiste sostanzialmente nella difficoltà dell'accettazione del ruolo di donna e nel desiderio di identificarsi con un atteggiamento maschile, giunge alle estreme conseguenze nel capolavoro dell'autrice, *L'arte della gioia*, alla cui stesura la scrittrice dedicò quasi dieci anni della sua esistenza. Goliarda tentò di pubblicare questo romanzo svariate volte, ma riuscì a vedere la luce solo della prima parte del romanzo, pubblicata nel 1994, perché l'edizione integrale fu pubblicata

postuma nel 1998, poco dopo la morte dell'autrice stessa. Il romanzo fu aspramente criticato dalla stampa, tanto che ricevette svariati rifiuti editoriali; gli editori ritenevano che il romanzo mancasse della moralità che si conveniva a quegli anni e di questo si rendeva conto la stessa Goliarda, come scriveva in una lettera[4] in cui tentava di riscostruire l'avversa vicenda editoriale del romanzo:

> Troppo scomoda Modesta per gli anni Settanta italiani. Una donna senza "morale" capace di uccidere per arrivare ai suoi obiettivi, che desidera, che vive la sessualità senza inibizioni, che non esita a rompere convenzioni e ruoli sociali, come sarebbe potuta passare nell'Italia democristiana ancora in lotta per il divorzio, l'aborto.

Modesta compie un vero e proprio percorso di formazione che la porta pian piano a liberarsi degli stereotipi che intrappolano la donna, come per esempio l'inconvenienza di commettere omicidi o di liberarsi con le sue stesse mani dai suoi carcerieri; in effetti, a partire dalla notte in cui subisce lo stupro da parte del padre, Modesta comprende che l'unico modo per giungere a un nuovo modello di femminilità è quello di eliminare fisicamente lo stereotipo di donna sottomessa e vittima costante del dolore, stereotipo che si incarnava nella figura materna. Modesta arriva, dunque, a uccidere la madre e la sorella provocando un incendio all'interno della sua stessa casa, dove perderà la vita anche il padre (Kornacka, 2020: 97-117). Queste sono le prime delle morti che Fortini (nel saggio intitolato *L'arte della gioia e il genio dell'omicidio*) definisce "purgatoriali" (2011: 101-126), nel senso che esse non costituiscono delitti necessari, se non alla formazione stessa di Modesta che, in questo modo, supera gli ostacoli che la intrappolano all'interno di un modello di donna ormai obsoleto.

La protagonista, poi, prosegue nella sua metamorfosi virile, macchiandosi di altri due omicidi, quello di Madre Leonora prima, che l'aveva accolta nel suo convento dopo la morte dei

[4] Nel 2016 è stato pubblicato il volume *Cronistoria di alcuni rifiuti editoriali dell'Arte della gioia*, edito da Edizioni Croce, in cui vengono raccolte le lettere inedite di Goliarda Sapienza.

genitori, e quello della principessa Gaia Brandiforti poi. Il nuovo temperamento di Modesta, infine, raggiunge il suo apice quando la giovane donna incontra Pietro, servo di casa Brandiforti, un uomo dalla natura mafiosa che Modesta sfrutta a suo piacimento, promuovendo idee di vendetta e di giustizia privata. Modesta giunge, così, a trasformarsi completamente nell'immagine di un capo mafioso e realizza che l'unico modo che la donna ha di autoaffermarsi consiste, paradossalmente, nell'incarnare un modello di mascolinità ben radicato nella tradizione siciliana (Kornacka, 2020: 110):

> Noi come veri uomini e non femminucce isteriche facciamo finta di credere alla sua parziale fedeltà alla nostra idea, lo sfruttiamo, ce ne serviamo (Sapienza, 2015: 273).

In conclusione, alla luce di questo breve percorso di evoluzione del femminismo visto dalla prospettiva di Sapienza, ci rendiamo conto che cercare di definire il pensiero dell'autrice sul femminismo come fenomeno costituisce un tentativo quanto mai approssimativo: se da un lato, infatti, ella si muove sempre ai confini di un ordine precostituito, dall'altro sente la necessità di appartenere alla sua stessa epoca con tutto ciò che la riguarda, inclusa la sua stessa educazione che tanto spesso ha criticato e questo è il motivo per cui termina con l'affermare che la donna non ha modo di autoaffermarsi, se non assumendo, appunto, comportamenti da "veri uomini".

5. PER UN NUOVO CANONE LETTERARIO: UNA PROPOSTA DIDATTICA SU GOLIARDA SAPIENZA

Investigare su scrittrici che, seppur oggi a tratti dimenticate, hanno segnato il XX e il XXI secolo come veri e propri casi editoriali, letti da generazioni intere di italiani, ci permette di contribuire al cambiamento di un quadro piuttosto duro da accettare; in effetti, proprio mentre ci impegniamo a liberare le autrici dall'abisso in cui sono intrappolate, ci rendiamo conto che poche di queste vengono concretamente studiate a scuola. È nostro compito, dunque, fornire agli alunni un percorso alternativo a quello ritenuto fino ad oggi canonico, concedendo il

giusto spazio alle scrittrici, spesso escluse dal canone tradizionale per via della presenza di tematiche non convenzionali o, più in generale, di un'impronta letteraria diversa rispetto a quella che si definisce consueta.

Goliarda Sapienza si può definire non a torto un'autrice molto attuale per via del suo pensiero e soprattutto un'autrice in grado di porre domande di senso molto utili alle nuove generazioni; pertanto, si è pensato di proporre come esperimento didattico una Unità di Apprendimento che abbia come tema centrale il femminismo storico e letterario. Partendo, nello specifico, dalla tecnica del *brainstorming*, che precede il momento della lezione frontale, gli alunni sono invitati a riflettere sulle condizioni della donna nel Novecento, servendosi degli stralci ricavati dai testi sopra analizzati di Goliarda Sapienza, forniti dall'insegnante.

Dopo aver letto e analizzato i passi tratti dalle opere di Sapienza, che senza dubbio attraverso la sua produzione ha veicolato un messaggio tanto urgente come quello della pari dignità femminile, si chiede agli alunni di operare un confronto con la realtà odierna: quali erano i diritti che le donne possedevano nel Novecento? Questi diritti, oggi, si sono ampliati? Si chiede, dunque, agli alunni, di stilare un elenco dei principali diritti che le donne già possedevano nel Novecento e, servendosi del testo della nostra Costituzione italiana, di confrontarli con i diritti attuali, estrapolandoli da articoli quali:

- artt. 2, 37, 51, relativi alla parità sociale e di sesso;
- artt. 13, 22, 25, 27, relativi alla libertà personale;
- artt. 9, 29, 33, 34, relativi all'istruzione;
- artt. 1, 4, 35-41, 44, 51, relativi al diritto al lavoro
- artt. 2, 27, 31, relativi al diritto alla vita.

In questo modo, gli alunni potranno rendersi conto del lungo cammino che la donna ha dovuto percorrere per arrivare a guadagnarsi questi diritti e di come, specie in alcune parti del mondo, questi diritti ancora oggi sono messi a repentaglio o non vengono rispettati, a causa di una società patriarcale che sin dal momento in cui nasce una bambina, le inculca il senso della differenza e, spesso, dell'inferiorità, rispetto al bambino, per via semplicemente del suo sesso.

A questo proposito, per terminare, si propone una citazione tratta dal libro di Elena Gianini Belotti, famosa pedagogista e scrittrice italiana[5], intitolato *Dalla parte delle bambine* (1973): qui, l'autrice afferma che la tradizionale differenza di caratteri tra maschio e femmina non è dovuta a fattori innati, bensì a una serie di condizionamenti culturali a cui ogni individuo viene sottoposto a partire dalla sua nascita e nel corso del suo sviluppo. Belotti sostiene, inoltre, che non solo i condizionamenti riguardanti il ruolo assegnato all'uno o all'altro sesso hanno origine addirittura prima della nascita, (specificamente quando si prepara il corredino), ma che, inoltre, il mito della cosiddetta "naturale" superiorità maschile contrapposta alla "naturale" inferiorità femminile è vuota di senso; infatti, sostiene Belotti, non esistono qualità "maschili" e qualità "femminili", ma solo qualità umane.

La proposta didattica in questione, dunque, si pone l'obiettivo non solo di far conoscere le tappe che le donne hanno attraversato per ottenere i propri diritti, ma anche di sviluppare nella mente degli alunni un pensiero critico riguardante l'atavica distinzione tra i sessi; pertanto, a conclusione della riflessione stimolata dalle attività proposte, pare opportuno concludere la proposta con una citazione tratta proprio dal libro *Dalla parte delle bambine*, che invita a riflettere sull'assurdità di differenziazioni sociali e politiche, basate esclusivamente sul sesso di appartenenza:

> Che cosa può trarre di positivo un maschio dalla arrogante presunzione di appartenere a una casta superiore soltanto perché è nato maschio? La sua è una mutilazione altrettanto catastrofica di quella della bambina persuasa della sua inferiorità per il fatto stesso di appartenere al suo sesso. Il suo sviluppo come individuo ne viene deformato e la sua personalità impoverita, a scapito della loro vita in comune. Nessuno può dire quante energie, quante qualità vadano distrutte nel processo di immissione forzata dei bambini d'ambo i sessi negli schemi maschile-femminile così come sono concepiti dalla nostra cultura, nessuno ci saprà mai dire che cosa avrebbe potuto diventare una bambina

[5] L'autrice, allieva di Maria Montessori, fu tra le prime a trattare della tematica del sessismo all'interno dell'educazione familiare e scolare. Il suo libro, *Dalla parte delle bambine*, infatti, diventerà un vero e proprio testo di riferimento per il femminismo.

> se non avesse trovato sul cammino del suo sviluppo tanti insormontabili ostacoli posti lì esclusivamente a causa del suo sesso (Gianini Belotti, 2023: 11).

Per concludere, è opportuno renderci conto che è compito di noi studiosi e docenti far riemergere dall'oblio una moltitudine di autrici che vi sono sprofondate a causa di parte della critica letteraria e manualistica; porre al centro dei nostri interventi o delle nostre lezioni le opere di donne che si sono battute per rivendicare i propri diritti e per occupare il loro giusto posto nel mondo significa proprio farle risalire dall'abisso, fornendo al tempo stesso agli studenti esperienze stimolanti e un nuovo senso critico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BAZZONI, Alberica (2012). "Gli anni e le stagioni: prospettive su femminismo, politica e storia ne *L'arte della gioia*". In G. PROVIDENTI (a cura di), *Quel sogno d'essere di Goliarda Sapienza: percorsi critici su una delle maggiori autrici del Novecento italiano* (pp. 33-52). Roma: Aracne editrice.

CAPRARO, Mara (2021). "Le narrazioni del carcere di Goliarda Sapienza: una commistione di pratiche, generi e codici". *Cahiers d'études italiennes*, 32.

CINQUEMANI, Viviana Rosaria (2016). "Da Lettera aperta a Le certezze del dubbio: La voce autobiografica di Goliarda Sapienza". *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 18, pp. 141-156.

DE CECATTY, René. (15 settembre 2005). "Sapienza, princesse hérétique". *Le Monde*. Cvetic, Z. (novembre 2016).

FORTINI, Laura. (2011). "L'arte della gioia e il genio dell'omicidio". In M. FARNETTI (a cura di), *Appassionata Sapienza* (pp. 101-126). Milano: La Tartaruga.

GONZÁLEZ, MB Hernandez. (2012). "La fortuna letteraria de L'arte della gioia in Europa". In G. PROVIDENTI (a cura di), *Quel sogno d'essere di Goliarda Sapienza: percorsi critici su una delle maggiori autrici del Novecento italiano* (pp. 99-113). Roma: Aracne editrice.

KORNACKA, Barbara (2017). "Femminilità liberata ne *L'università di Rebibbia* di Goliarda Sapienza". In MARTÍN CLAVIJO, M. (a cura di), *Escrituras autobiográficas y canon literario*, Siviglia: Benilde, pp. 233-256.

KORNACKA, Barbara. (2020). "I personaggi maschili ne *L'arte della gioia* di Goliarda Sapienza". *Italica Wratislaviensia*, vol. 11, n. 2, pp. 97-117. Doi: http://dx.doi.org/10.15804/ iw.2020.11.2.6.
RIZZARELLI, Maria (2021). "«Un presentimento di "quasi libertà"». Rebibbia secondo Goliarda Sapienza". *Between*, 11.22, pp. 171-190.
SAPIENZA, Goliarda. (1969). *Il filo di mezzogiorno*. Milano: Garzanti.
SAPIENZA, Goliarda (1967). *Lettera aperta*. Palermo: Sellerio.
SAPIENZA, Goliarda (2015). *L'arte della gioia*. Torino: Einaudi.
SAPIENZA, Goliarda (2016). *L'università di Rebibbia*. Torino: Einaudi.
TREVISAN, Alessandra (2018). "«Fermare la fantasia»: leggere *L'università di Rebibbia* di Goliarda Sapienza attraverso lettere e documenti inediti". *Diacritica*, 24(6), pp. 37-57. Cognome, Nome (Anno). Titolo. Città: Casa editrice.
TREVISAN, Alessandra (2018). "Goliarda Sapienza atipica «giornalista militante». *Italianistica Debreceniensis*, 24: 198-214.

MUJERES HUMANISTAS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DE LOS POSICIONAMIENTOS DIDÁCTICOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TORNO A LA FIGURA Y OBRA DE LUISA SIGEA[1].

HUMANIST WOMEN IN SPANISH LITERARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS' DIDACTIC APPROACHES TO THE FIGURE AND WORKS OF LUISA SIGEA

Carlos PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad de Burgos
Delfín ORTEGA-SÁNCHEZ
Universidad de Burgos

Resumen
Este estudio, de diseño no experimental y transversal, analiza la influencia de factores sociodemográficos en el posicionamiento del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto a la inclusión curricular de la figura y obra de Luisa Sigea. Con este fin, se aplicó la escala L-SED a 337 docentes, previamente validada en muestra independiente (n = 581), con fiabilidad aceptable (α = .82) y alta validez (κ = 0.90; CFI = 0.94; TLI = 0.97; RMSEA = 0.001). El género y la formación en estudios de género influyeron significativamente en las actitudes docentes y, además, predijeron prácticas didácticas concretas desde un enfoque inclusivo.

[1] Este capítulo ha sido realizado en el marco del proyecto *Proyecto Humanismo femenino y modernidad europea*. Ayuda para incentivar la Consolidación Investigadora CNS2022-135114 financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

Palabras clave: Luisa Sigea, educación literaria, profesorado educación secundaria obligatoria, género, inclusión curricular.

Abstract
This non-experimental, cross-sectional study examines the influence of sociodemographic factors on the attitudes of lower secondary education teachers toward the curricular inclusion of the figure and works of Luisa Sigea. To this end, the L-SED scale was administered to 337 teachers, having been previously validated in an independent sample (n = 581), demonstrating acceptable reliability (α = .82) and high validity (κ = 0.90; CFI = 0.94; TLI = 0.97; RMSEA = 0.001). Gender and training in gender studies significantly influenced teachers' attitudes and further predicted specific teaching practices from an inclusive perspective.
Keywords: Luisa Sigea, literary education, lower secondary school teachers, gender, curricular inclusion.

1. Introducción

De acuerdo con Pérez González y Marín Cepeda (2022), Luisa Sigea de Velasco (*ca*. 1522-1560) puede ser considerada como una de las figuras más destacadas del humanismo femenino europeo. Nacida en Tarancón (antiguo reino de Toledo) e hija del también humanista Diego Sigeo, asistió a algunas de las mejores escuelas de la España moderna hasta su exilio familiar en Portugal. Fue, en este país, donde las habilidades lingüísticas y filológicas de Sigea –fluida en latín, griego, hebreo, árabe y caldeo– se hicieron evidentes. Desde 1543, estas competencias le sirvieron para formar parte de la corte de la infanta María de Portugal como maestra de lenguas clásicas, y constituir una figura central en un espacio que se distinguió por su florecimiento intelectual (Monteiro, 2020). La frecuencia comunicativa y expresiva en latín hace habitual, en efecto, encontrarla referida por su nombre latinizado, *Aloysia Sygaea*, al que a menudo se le añadía el epíteto *Toletana* para subrayar su origen.

Su fama, cimentada en su vasta formación y en su talento epistolar, trascendió las fronteras ibéricas en distintos ámbitos

europeos (Stapleton, 2020). La correspondencia en lengua latina, mantenida con otros humanistas y figuras del entorno cortesano, da cuenta de su participación activa en la llamada *República de las letras*, red intelectual transnacional con el latín como lengua franca (Villegas de la Torre, 2022). Fue, sin duda, una de las representantes más emblemáticas de las *puellae doctae*, mujeres cultas que lograron integrarse en los círculos humanísticos y cortesanos más destacados del momento (Bourdon y Sauvage, 1970).

Esta humanista hispano-portuguesa, representa uno de los casos más paradigmáticos de la activa participación femenina en la producción intelectual del humanismo renacentista del XVI (Monteiro, 2020). Fue autora de obras como *Duarum virginum colloquium de vita aulica et privata* (*Coloquio de dos doncellas sobre la vida en la corte y la vida retirada*, 1552), un diálogo en latín de influencia estoica que contrapone la vida cortesana con la vida retirada en un ejercicio de reflexión filosófica y moral (Carrasco Botto Gonçalves dos Santos, 2017; Font Mareñà, 2015), propio del humanismo clásico (Sigea, 2021) y expresado desde una voz femenina singular, lúcida y comprometida (Miguel-Prendes, 2000); y *Syntra* (1546), poema filosófico que exalta la contemplación y la erudición femenina (Aboal, 2020). Su legado, sin embargo, fue ocultado en la sombra, tras su muerte, con la publicación apócrifa de la *Satyra Sotadica* (1660), un texto erótico de Nicolas Chorier falsamente atribuido a su mano, que distorsionó su imagen y contribuyó a su olvido (Maestre Maestre, 2019).

El recorrido de Luisa Sigea se inscribe en el marco de un debate más amplio sobre el papel de las mujeres en el humanismo europeo. La *Querella de las mujeres* (King, 1991), un extenso y complejo intercambio intelectual, que atravesó siglos, abordó la educación femenina, la capacidad intelectual de las mujeres y su lugar en la cultura letrada. Mientras algunos humanistas como Juan Luis Vives defendieron una visión más restrictiva de la formación de las mujeres (Pérez González y Marín Cepeda, 2022), figuras como Sigea demostraron, con su vida y obra, las capacidades femeninas en los espacios intelectuales más relevantes de su época.

Este tipo de humanismo no solo pasaba por reproducir el saber clásico, sino también por intervenir en él desde la propia experiencia femenina. En ese sentido, la voz de Sigea se alzó como una de las más firmes y claras en la defensa del crecimiento moral y racional, y de la dignidad intelectual de las mujeres (Rada, 1994). La posición de Luisa Sigea, modelo y referente para otras mujeres cultas de su tiempo, tuvo, por tanto, un alcance simbólico (Baranda, 2006).

Sus diálogos epistolares, como el mantenido con Cornelia Zambeccari, confirma la firme defensa del derecho de las mujeres al saber (Pérez González y Marín Cepeda, 2022), en el que no se discute la legitimidad de su presencia en el ámbito de las letras; más bien se asume como natural, a pesar de las dificultades impuestas por la vida matrimonial y doméstica. La experiencia relatada por Zambeccari –el abandono del estudio por las obligaciones del matrimonio– encuentra en la respuesta de Sigea un alegato sólido y argumentado en favor del estudio como una "empresa importante" para toda mujer, más allá de su situación familiar.

El prestigio alcanzado por Luisa Sigea en vida le mereció el reconocimiento de monarcas y pontífices, aunque su temprana muerte y el uso indebido de su nombre contribuyeron a su posterior descrédito. Fue necesario esperar hasta los siglos XVIII y XIX para que intelectuales como Bonilla y San Martín, Serrano y Sanz, y Menéndez Pelayo recuperaran su figura y su obra, cuya traducción al castellano ayudó a restituir su lugar en la historia de las letras (Muñoz Romero y Muñoz Expósito, 2020). No obstante, su escasa relevancia otorgada continúa evidenciando, en el marco de los estudios renacentistas tradicionales, una importante laguna literaria e historiográfica en torno a la contribución femenina al humanismo hispánico y europeo.

En este contexto, este estudio analiza el posicionamiento didáctico del profesorado español de Educación Secundaria Obligatoria respecto al potencial curricular de Luisa Sigea en la enseñanza de la Literatura contemporánea, y su disposición y viabilidad de inclusión en la práctica docente. En particular, examina la pertinencia formativa de la figura y obra de Luisa Sigea, y la influencia de los factores sociodemográficos (descriptores del profesorado de Literatura) en los

posicionamientos didácticos, mediante la aplicación del primer instrumento, en el ámbito europeo, con suficientes evidentes empíricas de fiabilidad y validez para su medición.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La selección de los y las participantes se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del equipo investigador al campo de estudio y en función de su grado de adecuación a los objetivos formulados. Accedió a participar en el estudio un total de 337 docentes españoles de Literatura de Educación Secundaria Obligatoria (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas

Género		Formación		Procedencia			Edad		
♀	♂	1	2	3	4	5	6	7	8
$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$	$f_i\,(p_i)$
178(52.8)	124(36.8)	50(14.8)	287(85.2)	121(25.9)	111(32.9)	105(31.2)	84(24.9)	219(65)	34(10.1)

Nota. Formación específica en estudios de género: 1 = Sí. 2 = No. Procedencia geográfica: 3 = Noreste. 4 = Noroeste. 5 = Sur. 6 = [25, 35], 7 [36, 46], 8 = > 46.

2.2. INSTRUMENTO

Se aplicó el instrumento 'Luisa Sigea en la Educación Literaria' (L-SED), medido en una escala Likert de 5 puntos, que proporcionó a los y las participantes opciones comprendidas entre 'totalmente en desacuerdo' y 'totalmente de acuerdo'. L-SED se compone de un total de 10 ítems, basados en la literatura científica (Pérez González y Marín Cepeda, 2022; Maestre Maestre, 2019; Monteiro, 2018), y de un modelo bifactorial, más 3 ítems de naturaleza sociodemográfica, referidos a la presencia/ausencia de formación específica en estudios de género aplicados a la enseñanza de la Literatura, la procedencia geográfica y el grupo etario:

Factor 1: *Potencial curricular de Luisa Sigea en la enseñanza de la Literatura*. Evalúa la percepción del profesorado sobre la

viabilidad de integrar las aportaciones humanistas de Luisa Sigea en los contenidos oficiales del currículo de Literatura.

I1. Considero que los principios humanistas, defendidos por Luisa Sigea, pueden abordarse dentro de los contenidos curriculares de Literatura, sin necesidad de modificar la programación.

I2. Existen suficientes conexiones entre la obra de Luisa Sigea y los contenidos oficiales de la asignatura como para justificar su inclusión en el aula.

I3. La correspondencia de Luisa Sigea puede integrarse en la enseñanza del Renacimiento literario, sin que suponga una carga adicional para el desarrollo curricular.

I4. Las ideas de Luisa Sigea sobre la educación de las mujeres pueden aprovecharse para complementar los temas sobre humanismo literario en el currículo.

I5. La obra y pensamiento de Luisa Sigea pueden ser utilizadas para abordar, de manera transversal, la perspectiva de género en el currículo de Literatura.

Factor 2: *Disposición y viabilidad de incluir a Luisa Sigea en la práctica docente.* Mide la intención del profesorado de integrar contenidos sobre Luisa Sigea en su enseñanza, considerando las limitaciones y oportunidades del currículo actual.

I6. Estoy dispuesto o dispuesta a incluir referencias a Luisa Sigea en mis clases, siempre que encuentren coherencia con los objetivos y competencias del currículo oficial.

I7. Considero viable dedicar una o varias sesiones a la figura de Luisa Sigea, sin que suponga un desajuste en la planificación curricular.

I8. Si el currículo ofreciera mayor flexibilidad, incluiría el pensamiento de Luisa Sigea como parte de la enseñanza de la Literatura del siglo XVI.

I9. Podría utilizar la obra de Luisa Sigea para enriquecer los contenidos ya establecidos en el currículo, sin comprometer otros aspectos esenciales de la asignatura.

I10. Me sentiría más motivado o motivada a incluir referencias a Luisa Sigea en mis clases, si existieran directrices claras en el currículo o materiales didácticos específicos.

2.2.1. VALIDEZ DE CONTENIDO

La obtención de evidencias empíricas de validez del contenido instrumental se realizó mediante el acuerdo inter-jueces de cinco expertos y expertas sobre la pertinencia, suficiencia, relevancia/adecuación educativa, coherencia y claridad observacional de los 10 ítems propuestos. Las dimensiones y medidas de valoración (de 1 a 4) adaptaron las definidas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), donde 1 implica el incumplimiento del criterio y 4 su excelente cumplimiento. Para evaluar el grado de acuerdo alcanzado, se calculó el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss *et al*., 2003), estadístico de análisis empleado en la evaluación de la concordancia entre tres o más evaluadores/as sobre su valoración independiente de criterios de medida. Los resultados obtenidos informan de un excelente grado de acuerdo inter-jueces en las cinco dimensiones de análisis, con una óptima fuerza de concordancia ($\kappa \geq .90$) y un adecuado nivel de cumplimiento de criterio ($M_o = 4$) (Tabla 2).

Tabla 2

Coeficiente Kappa de Fleiss

	M_o	K	EEA	Z	p
Pertinencia	4	0.92	0.003	66.432	< .001
Suficiencia	4	0.90	0.004	64.998	< .001
Relevancia	4	0.93	0.003	67.231	< .001
Coherencia/adecuación	4	0.91	0.004	63.789	< .001
Claridad	4	0.94	0.002	68.112	< .001

M_o = moda; K = valor de Kappa; ASE = error estándar asintótico; Z = valores estandarizados.

2.2.2. VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Con el fin de verificar y aceptar la estructura factorial de la escala, se realizaron los análisis necesarios para evaluar su utilidad instrumental. De esta forma, se pusieron a prueba 2 hipótesis sobre variables latentes (constructos), definidas a partir de las 10 variables observadas o indicadores. El propósito fue identificar la relación existente entre estos indicadores y sus constructos (factores), y entre los propios constructos, a partir de las medidas de calidad de ajuste resultantes. Con este objetivo y, en el marco de los análisis de ecuaciones estructurales mediante

estructuras de covarianza, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Como puede comprobarse en la Tabla 3, los índices RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) y SRMR (*Standardised Root Mean Square Residual*) se ajustan a los valores recomendados (≤ .08), y los índices CFI (Comparative Fit Index) y TLI (*Tucker-Lewis Index*) alcanzan valores óptimos (≥ .90). Tanto la medida de ajuste de parsimonia ($\chi^2_{(34,\ n\ =\ 581)}$ = 25.409, p = .856, χ^2 /df = 0.75 [< 5]) como los ajustes absolutos y comparativos generales alcanzados pueden considerarse satisfactorios. Igualmente, el límite superior del intervalo de confianza (IC) al 90% del RMSEA tampoco excede el valor 0.08 (Figura 1).

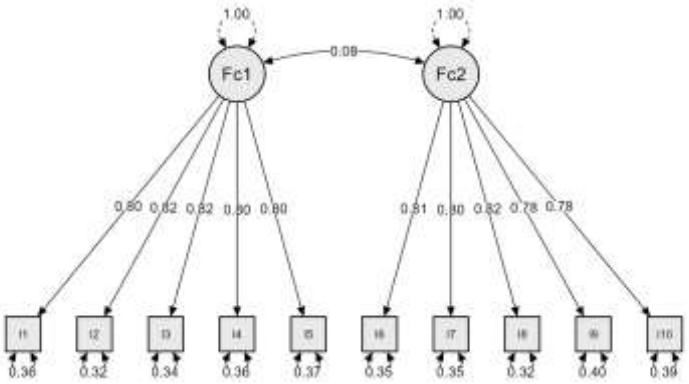
Tabla 3

Medidas de ajuste. Ajuste absoluto (RMSEA y SRMR) y ajuste comparativo (CFI y TLI)

				RMSEA 90% CI	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior
0.941	0.976	0.016	0.001	0.000	0.017

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio. Path diagram del modelo final.



Las cargas factoriales obtenidas superan el umbral de 0.70, evidencias de una sólida relación entre cada indicador y su

respectivo factor. Asimismo, las diferencias entre las cargas factoriales alcanzan un valor general mínimo (DT = 0.024), circunstancia que sugiere una aportación homogénea y equilibrada de los indicadores a la estimación factorial. Todas las cargas factoriales son estadísticamente significativas ($p < .001$), lo que refuerza la validez del modelo; en consecuencia, los indicadores contribuyen, de manera consistente y significativa, a la medición de L-SED. Finalmente, los errores asociados a cada ítem (entre 0.32 y 0.40) indican una buena precisión, pues se mantienen dentro del umbral aceptable de ≤ 0.40, considerado adecuado en modelos factoriales para garantizar una adecuada fiabilidad en la medición.

2.2.3. Fiabilidad de consistencia interna

La estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems del instrumento se obtuvo mediante los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω). En primer lugar, se calculó el indicador de fiabilidad para la escala completa y, en un segundo momento, para cada uno de los factores o constructos propuestos. Los valores devueltos indican su óptima adecuación (Tabla 4).

Tabla 4

Coeficientes de consistencia interna

L-SED		F1		F2	
ω	α	ω	α	ω	α
.76	.82	.90	.90	.89	.89

2.3. Diseño y procedimiento

La presente investigación se adscribe a los diseños no experimentales de corte transversal. El instrumento se administró, vía electrónica, a la muestra participante durante el mes de enero de 2025, previa comunicación del objetivo del estudio y de la confidencialidad con la que serían tratados los datos. Igualmente, se solicitó su consentimiento para utilizar las respuestas obtenidas.

2.4. Análisis de datos

Aplicada la prueba de hipótesis de Kolmogorov-Smirnov y probada la normalidad esperada en las variables y factores que conforman el constructo, y el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad en las distribuciones grupales, se realizaron ANOVAs unifactoriales y análisis *post-hoc* (Tukey) para la determinación de los niveles específicos diferenciales. Asimismo, los análisis se completaron con los tamaños del efecto η^2 y la potencia estadística de las diferencias observadas.

Con el fin de predecir el grado de inclusión curricular de contenidos (posicionamientos didácticos) y predisposiciones prácticas docentes asociadas al tratamiento de las aportaciones literarias de la humanista Luisa Sigea en la escala L-SED, se construyó un modelo predictivo en función de las variables sociodemográficas y formativas seleccionadas (género, formación previa en estudios de género aplicados a la educación literaria, procedencia y edad), previamente dicotomizadas. De esta forma, se realizó un análisis de regresión logística binaria con una sola variable dependiente de naturaleza binaria o *dummy*. Verificado el cumplimiento de supuestos de regresión logística (ausencia del principio de linealidad -variable dependiente categórica de dos niveles-, independencia del error –análisis intergrupal-, inexistencia de multicolinealidad entre las variables con correlaciones superiores a .7), buscamos revelar la capacidad de predicción de las variables sociodemográficas sobre la predisposición práctica docente y posicionamiento didáctico del profesorado, dicotomizando en ≤ 3.50 (presencia de una predisposición práctica/posicionamiento didáctico desfavorable) y ≥ 3.51 (presencia de una predisposición práctica/posicionamiento didáctico favorable) las respuestas a la escala L-SED.

3. Resultados

3.1. Resultados relacionales-comparativos

Los resultados obtenidos informan de la inexistencia de diferencias significativas en la escala global L-SED en función del género, la formación previa, la procedencia geográfica y el grupo etario ($p > .05$). Sin embargo, las dimensiones 1 y 2 las

evidencian en relación con el género y la formación previa, con altos tamaños del efecto para el primer factor y potencias estadísticas satisfactorias (> .80), y con magnitudes de pequeño a medio y medio tamaño para el segundo. No se identifican variaciones respecto a la procedencia geográfica ni a los grupos de edad definidos (Tabla 5 y Tabla 6).

Estos resultados sugieren que, si bien la variable de género y la formación académica previa pueden influir en estos factores específicos, la variabilidad atribuible al resto de factores sociodemográficos no alcanza umbrales de significación estadística en el presente análisis. Puede concluirse, en consecuencia, que las mujeres devuelven tendencias más positivas al acuerdo ($M \geq 3.90$, $DT = 0.50$) que los hombres, en torno a su posicionamiento didáctico hacia la inclusión curricular y prácticas docentes sobre las contribuciones literarias de Luisa Sigea. Asimismo, los valores del profesorado con formación previa en estudios de género aplicados a la educación literaria resultan significativamente más elevados que los que declaran no disponer de ella ($M \geq 3.86$, $DT = 0.77$).

Tabla 5

Comparación de valores factoriales en función del género.

L-SED	♀ (n = 178)	♂ (n = 124)	F	df	p	1-β	η^2
	M (DT)	M (DT)					
D1	4.05 (0.50)	3.06 (0.51)	296.671	2	< .001[a]	.95	.640
D2	3.90 (0.51)	2.89 (0.53)	285.020	2	< .001[b]	.95	.631

Nota. [ab] p_{Tukey} < .001 entre mujeres-hombres.

Tabla 6

Comparación de valores factoriales en función de la formación previa.

L-SED	CF (n = 50)	SF (n = 287)	F	df	p	1-β	η^2
	M (DT)	M (DT)					
D1	3.86 (0.77)	3.42 (0.82)	12.283	1	< .001	.85	.035
D2	3.88 (0.83)	3.23 (0.80)	27.063	2	< .001	.87	.075

Nota. CF: Con formación previa. SF: Sin formación previa.

3.2. Resultados explicativos y predictivos

La prueba ómnibus reporta una significación de χ^2 menor a .05 ($\chi^2_{(6,\ n\ =\ 337)} = 300.557$, $p = <.001$), muestra de que el modelo construido puede explicar el posicionamiento didáctico del profesorado hacia la inclusión curricular de contenidos y prácticas docentes asociadas a las contribuciones literarias de la humanista Luisa Sigea. La valoración de su utilidad, medida a través de los R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, da cuenta del grado en que las variables sociodemográficas predicen este posicionamiento y predisposición práctica: un 0.591 (59.1%) y un 0.788 (78.8%). Los coeficientes de determinación R^2 son coherentes con el arrojado por el índice de Kappa de Cohen, obtenido a partir de la relación entre los valores reales de respuesta (variable a predecir) y los valores correspondientes a su predicción = .834 ($p < .001$) (83.4%). La evaluación de la utilidad del modelo se completó con su capacidad de predicción, cuyos valores fueron los siguientes: precisión = 91.6%, error = 8.4%. En efecto, el porcentaje del número de casos que el modelo es capaz de predecir correctamente o porcentaje global correctamente clasificado supera el 50% de los casos, circunstancia que prueba una óptima capacidad explicativa del modelo y, por tanto, su aceptación.

La relación de las variables sociodemográficas del profesorado con su posicionamiento didáctico y predisposición práctica docente informa de que el género y la formación previa constituyen dos factores predictores en esta relación ($0 \notin$ estadístico de Wald, $p = <.001$). La relación establecida es negativa ($\beta < 0$), lo que indica que, a medida que se declara el género masculino y la ausencia de formación previa, disminuye la probabilidad de adoptar posicionamientos didácticos esperados e implementar prácticas docentes orientadas a la inclusión curricular de las aportaciones humanistas de interés. Igualmente, en estas variables, el IC para el $\text{Exp}(\beta_i)$ se aleja, con una intensidad alta, de 1. En consecuencia, su fortaleza para explicar el evento objeto de estudio es adecuada (Tabla 7).

Tabla 7

Variables de la ecuación, coeficientes de regresión, estadístico de Wald y valor de OR = Exp(β_i)

							95% CI para Exp(β_i)	
	β_i	ET	Wald	gl	*p*	Exp(β_i)	Inferior	Superior
Género	-5.486	.625	77.084	1	.000	.004	.001	.014
Formación	-2.943	.789	13.915	1	.000	.053	.011	.247
Procedencia	-.014	.247	.003	1	.954	.986	.607	1.601
Ge	.002	.354	.000	1	.996	1.002	.501	2.005
Constante	13.213	2.267	33.958	1	.000	547195.739		

Ecuación del modelo construido de regresión logística

$$y = \frac{1}{1 + e^{-(-.13.21 + -5.48Género + -2.94Formación + -.01Procedencia\ 06 + .00Ge)}}$$

$$f(x) = -.13.21 + -5.48Género + -2.94Formación + -.01Procedencia\ 06 + .00Ge$$

Nota. ET: Error estándar. GE = Grupo etario.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puede afirmarse que la vida y obra de Luisa Sigea se sitúan en la intersección entre el humanismo renacentista, la política cortesana y las primeras reivindicaciones protofeministas. Su figura permite visibilizar una genealogía intelectual femenina esencial en la comprensión de la historia de la cultura europea (Lawrence, 1995). Asimismo, su testimonio documenta, con claridad, que el Renacimiento también fue un tiempo de apertura de caminos de nuevas formas de presencia femenina en la vida intelectual.

La notable reputación alcanzada entre sus contemporáneos, la celebración de su erudición, el dominio de nueve lenguas, el talento poético y la profundidad filosófica de Sigea no han propuesto, sin embargo, su nombre en el contexto del canon literario español. Hoy, la recuperación de su legado se convierte en un acto de justicia cultural, dirigido a preservar y divulgar la contribución de una de las mentes femeninas más brillantes del humanismo ibérico. A pesar del reconocimiento, en investigaciones recientes, de las aportaciones literarias de Sigea (Baranda y Cruz, 2018) y de su inclusión en conocidas antologías como *Water Lilies: An Anthology of Spanish Women's Poetry and*

Prose (Kaminsky, 1995), existen evidencias para afirmar la ausencia de un correlato en la educación literaria, dominada por las figuras tradicionales masculinas del Siglo de Oro y el Renacimiento, como Antonio de Nebrija o Juan Luis Vives. Esta omisión, reflejo de tendencias más amplias de invisibilización de las humanistas y escritoras en la educación secundaria española, no parece corresponderse con el auge de los estudios de género y la creciente demanda de una literatura integral (Monteiro, 2018).

Su escasa presencia e impacto en el currículo educativo actual, junto con las predisposiciones prácticas docentes y posicionamientos didácticos, tímidamente favorables hacia su mejora efectiva, evidencia, en efecto, la necesidad de una revisión y reflexión sobre la enseñanza de la Literatura en nuestro país. En esta línea, se hace urgente la consideración y evaluación de las razones subyacentes a la influencia del género declarado por el profesorado y la relevancia de su formación, inicial o continua, en estas predisposiciones y posicionamientos, igualmente identificadas por González-Castellano *et al*. (2021) y Ma'shumah y Chamami (2020), con el fin de avanzar hacia enfoques inclusivos en la enseñanza de la Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOAL, María (2020). "Entre la voz y el silencio: autoridad femenina en *La Sigea* de Carolina Coronado". *Neophilologus*, 104, pp. 503-517.

BARANDA, Nieves (2006). "De investigación y bibliografía. Con unas notas documentales sobre Luisa Sigea". *Lemir*, 10, pp. 1-7.

BARANDA, Nieves y CRUZ, Anne J. (eds.) (2018). *The Routledge Research Companion to Early Modern Spanish Women Writer*. Nueva York: Routledge.

BOURDON, Léon y SAUVAGE, Odette (1970). "Recherches sur Luisa Sigea ». *Bulletin des Études Portugaises* (Lisboa, Institut Français au Portugal), XXXI, 1970, pp. 33-176.

CARRASCO BOTTO GONÇALVES DOS SANTOS, Maria Tereza (2017). "O estoicismo no pensamento de Luísa Sigea: a dicotomia entre vida pública e vida privada". *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), pp. 231-242.

ESCOBAR-PÉREZ, Jazmine y CUERVO-MARTÍNEZ, Ángela (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición*, 6, pp. 27–36.

FLEISS, Joseph L.; Levin, Bruce y Paik, Myunghee C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3.ª ed.). Hoboken: Wiley & Sons.

FONT MAREÑÀ, Imma (2015). "Luisa Sigea de Velasco, una filòsofa aparentment «feminista»". *Lectora*, 21, pp. 145-163.

GONZÁLEZ-CASTELLANO, Nuria; Colmenero-Ruiz, María Jesús y Cordón-Pozo, Eulogio (2021). "Factors that influence the university's inclusive educational processes: Perceptions of university professors". *Heliyon*, 7(4), e06853.

KAMINSKY, Amy (ed.) (1995). *Water Lilies. An Anthology of Spanish Women Writers from the Fifteenth through the Nineteenth Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

KING, Margaret (1991). *Women of the Renaissance*. Chicago: University of Chicago Press.

LAWRENCE, Jeremy N. H. (1995). "The Universities in Spain at the End of the Middle Ages". *Atalaya. Revue d'études médiévales romanes*, 6, pp. 21-40.

MA'SHUMAH, Lift Anis y Chamami, M Rikza (2020). "Gender inclusive curriculum in higher education". En *Proceedings of the First International Conference on Islamic History and Civilization* (pp. 1-6). Bruselas: EAI.

MAESTRE MAESTRE, José María (2019). "La carta en latín de un *Scholasticus Toletanus* a Luisa Sigea: ¿misiva verdadera o falsificación literaria?". *Revista de Estudios Latinos: RELat*, 19, pp. 131-211.

MIGUEL-PRENDES, Sol (2000). "A Specific Case of the *Docta Foemina*: Luisa Sigea and her *Duarum virginum colloquium de vita aulica et privata*". En R. Schnur, R. Green et al. (eds.), *Acta Conventus Neo-Latini Abulensis: Proceedings of the Tenth International Congress of Neo-Latin Studies, Avila, 4–9 August 1997* (pp. 449-458). Tempe: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.

MONTEIRO, Catarina (2018). *Quando as sombras ofuscam a luz: Luísa e Ângela Sigeia: estórias e histórias de vida no Portugal de Quinhentos* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Recuperado de https://run.unl.pt/handle/10362/65411 [Fecha de consulta: 05/04/2025]

MONTEIRO, Catarina (2020). "«Francés de nación, varón doctíssimo»: Diogo Sigeu, pai de Luísa Sigeia". *Littera do Copista*, 19, pp. 82–108.

MUÑOZ ROMERO, Jesús y MUÑOZ EXPÓSITO, Elena (2020). *Vida y obra de Luisa Sigea*. Toledo: Biblioteca de Autores Toledanos.

PÉREZ-GONZÁLEZ, Carlos y MARÍN-CEPEDA, Patricia (2022). "«Puedes realizar tareas domésticas y no dejar de lado los estudios literarios»: Humanismo en femenino en la correspondencia inédita y desconocida entre Cornelia Zambeccari y Luisa Sigea". *Hipogrifo*, 10(2), pp. 303-321.

RADA, Inés (1994). "Profil et trajectoire d'une femme humaniste: Luisa Sigea". En A. Redondo (ed.), *Images de la femme en Espagne aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles. Des traditions aux renouvellements et à l'émergence d'images nouvelles* (pp. 339-349). Paris: Éditions de la Sorbonne.

SIGEA, Luisa (2021). *Diálogo de dos doncellas*, ed. Jesús Muñoz Romero, trad. Carlos Sánchez Pérez. Toledo: Biblioteca de Autores Toledanos.

STAPLETON, Rachel F. (2020). "Minerva of Her Time. Luisa Sigea and Humanist Networking". En M. Armstrong-Partida, M. M. Boone y A. M. Rodríguez (eds.), *Women and Community in Medieval and Early Modern Iberia* (pp. 230-249). Lincoln: University of Nebraska Press.

VILLEGAS DE LA TORRE, Esther M. (2022). "Scholarly Identity and Gender in the *Respublica litteraria*: The Cases of Luisa Sigea (1522-1560) and Margaret Cavendish (1623-1673)". En A. T. Brown, J. van den Berg y S. van Dijk (eds.), *Memory and Identity in the Learned World. Community Formation in the Early Modern World of Learning and Science* (pp. 117-155). Leiden / Boston: Brill.

PICCOLI LETTORI, GRANDI ORIZZONTI: NARRARE L'EQUITA' DI GENERE NEI CONTESTI 0-6

LITTLE READERS, BIG HORIZONS: NARRATING GENDER EQUITY IN EDUCATIONAL SETTINGS 0-6

Michela BALDINI
Università Digitale Pegaso

Riassunto
La letteratura per l'infanzia è uno strumento privilegiato per affrontare le tematiche di genere nei contesti educativi poiché le narrazioni coinvolgenti e i personaggi sfaccettati possono sfidare stereotipi radicati e promuovere l'equità. Albi illustrati selezionati permettono ai bambini di esplorare lo spettro di genere, superando dicotomie e preconcetti e sviluppando al contempo competenza emotiva, empatia e pensiero critico. Un uso consapevole di queste risorse, come quelle pubblicate da Settenove, integra le pratiche quotidiane e contribuisce a un'educazione inclusiva per una società futura più equa e tollerante, utilizzando la narrativa come leva per il cambiamento sociale fin dalla più tenera età.
Parole chiave: letteratura per l'infanzia, rappresentazioni plurali, equità di genere, educazione 0-6, Settenove.

Abstract
Children's literature is a valuable tool for addressing gender issues in educational contexts because engaging narratives and multifaceted characters can challenge entrenched stereotypes and promote equity. Selected illustrated books enable children to explore the gender spectrum, overcoming dichotomies and preconceptions while developing emotional competence, empathy, and critical thinking. A conscious use of these resources, such as those published by Settenove, complements everyday practices and contributes to inclusive education for a

fairer and more tolerant future society by using fiction as a lever for social change from an early age.
Keywords: children's literature, plural representations, gender equity, early childhood education (0-6), Settenove.

1. INTRODUZIONE

Nell'ambito dello sviluppo infantile, la letteratura per l'infanzia assume una rilevanza che trascende la mera funzione ludica, configurandosi piuttosto come una pratica educativa di fondamentale importanza e di inestimabile valore per la crescita integrale del bambino. Il suo impatto si dispiega su molteplici dimensioni evolutive, intrecciandosi in un complesso tessuto formativo che nutre simultaneamente la sfera cognitiva, quella emotiva e quella relazionale del giovane lettore (Cambi, 2013).

Il potere formativo intrinseco alla letteratura infantile si manifesta primariamente nel dominio dello sviluppo cognitivo e linguistico per cui un'esposizione precoce e costante a libri e narrazioni costituisce un contesto insostituibile per l'arricchimento del patrimonio lessicale e per l'affinamento progressivo della padronanza linguistica. I bambini, immersi nelle trame narrative, acquisiscono familiarità con nuovi vocaboli e concetti, spesso di uso infrequente nelle interazioni verbali quotidiane, ampliando conseguentemente la loro capacità di comprensione e analisi del mondo circostante. La pratica della lettura, specialmente quella ad alta voce mediata dall'adulto, si dimostra cruciale nel potenziare le competenze linguistiche orali, ponendo altresì le fondamenta per la prevenzione di future difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura. I libri illustrati, o *picturebook*, grazie alla peculiare e stretta interazione tra codice iconico e verbale, facilitano ulteriormente l'acquisizione del vocabolario iniziale e supportano lo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione emergente (emergent literacy), preparando i bambini a un ingresso più consapevole nella Scuola Primaria. Inoltre, la capacità di seguire intrecci narrativi complessi, di comprendere le relazioni causali e di anticipare gli sviluppi della trama agisce da stimolo per il pensiero logico e promuove l'abilità di problem solving (Guerrini, 2017).

Contestualmente, la letteratura esercita una profonda influenza sullo sviluppo emotivo e relazionale. La lettura condivisa in particolare, intesa come momento di intimità tra adulto e bambino, opera un rafforzamento del legame affettivo e contribuisce alla costruzione di un attaccamento sicuro, elemento cardine per lo sviluppo del senso di sicurezza individuale e per l'instaurazione di relazioni future positive; le narrazioni divengono uno spazio protetto entro cui i bambini possono incontrare, riconoscere, denominare ed elaborare il complesso universo delle emozioni, sia proprie che altrui. L'identificazione con personaggi che sperimentano gioia, tristezza, paura o rabbia supporta i bambini nell'affrontare i propri ostacoli e timori, favorendo lo sviluppo di una maggiore intelligenza emotiva ed empatia. Le metafore, tanto visive quanto linguistiche, frequentemente impiegate negli albi illustrati, si rivelano strumenti potenti per facilitare l'accesso alla comprensione di concetti astratti e di vissuti emotivi articolati (Barsotti e Cantatore, 2019).

Sul piano sociale e culturale, i libri fungono da depositari e veicoli di trasmissione di storie, valori, norme morali e tradizioni, agendo come ponti simbolici tra il mondo familiare e noto del bambino e l'universo più vasto della cultura e della società; come sottolineato da Bruner (2013), infatti, la narrazione è un elemento fondamentale per la costruzione dell'identità individuale e per l'individuazione del proprio ruolo all'interno della cultura di appartenenza. Attraverso le storie, i bambini esplorano diverse dinamiche relazionali, acquisiscono comprensione delle convenzioni sociali e familiarizzano con la pluralità delle esperienze umane, incluse le molteplici configurazioni familiari esistenti. La lettura, pertanto, promuove attivamente la socializzazione e la capacità di comprendere e interagire efficacemente con l'alterità (Valentino Merletti e Tognolini, 2006).

La letteratura si configura altresì come un potente catalizzatore per lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività. Le storie dischiudono le porte a mondi possibili, stimolano la facoltà immaginativa e invitano a un pensiero divergente, capace di "rompere la catena dei significati consueti", come suggerito dall'opera di Gianni Rodari (1972). Gli albi illustrati di elevata

qualità, in particolare, offrono un universo narrativo di intenso fascino estetico, in cui testo e immagine si fondono sinergicamente in esperienze artistiche innovative e creative, atte a nutrire il bisogno intrinsecamente umano di conoscenza e fantasia (Fornara, 2016).

Infine, la pratica costante della lettura contribuisce in modo significativo allo sviluppo del pensiero critico. L'abitudine a seguire una trama, a valutare le azioni dei personaggi e a confrontare le narrazioni con la propria esperienza personale aiuta i bambini a coltivare un atteggiamento riflessivo e a formare un primo nucleo di senso critico. La letteratura che presenta prospettive multiple, ambiguità interpretative o che sfida apertamente le convenzioni sociali, quindi, si dimostra particolarmente efficace nello stimolare questa competenza fondamentale (Beseghi e Telmon, 1992; Biemmi, 2014).

2. Educare oltre gli stereotipi

Gli stereotipi di genere, intesi come costrutti sociali che associano ruoli, comportamenti ed aspettative rigide al sesso assegnato alla nascita, rappresentano una sfida pedagogica fondamentale nei contesti educativi 0-6 anni. Pur agendo come apparenti "scorciatoie cognitive" per l'interpretazione della realtà sociale, essi ne offrono invero una visione distorta e restrittiva, la cui influenza sullo sviluppo individuale si manifesta precocemente, fin dai primi anni di vita (Bimbi, 2003; Gamberi, Mario e Selmi, 2010).

L'acquisizione di tali stereotipi inizia molto presto, con manifestazioni evidenti già tra i 2 e i 3 anni, attraverso la socializzazione primaria familiare e, successivamente, tramite le agenzie secondarie come scuola, pari e media. I contesti educativi 0-6, lungi dall'essere immuni, possono involontariamente rafforzare questo processo. La trasmissione avviene spesso per via implicita, insinuandosi nel linguaggio degli adulti, inclusi gli educatori; nella selezione di materiali ludici e didattici, che frequentemente segregano i giochi "da maschio" e "da femmina"; nella differenziazione cromatica di ambienti e oggetti; e nelle rappresentazioni veicolate da libri e media. Anche gli educatori, attraverso aspettative differenziate, interazioni specifiche e

rinforzi selettivi di comportamenti ritenuti “appropriati” al genere, contribuiscono, talvolta inconsapevolmente, alla perpetuazione di questi modelli culturali (Biemmi, 2016).

Le conseguenze di questa precoce interiorizzazione degli stereotipi sono profonde sul piano pedagogico, poiché investono aree centrali dello sviluppo infantile. Ne risulta limitata l’esplorazione autentica dell’identità e la libertà espressiva, costringendo i bambini entro modelli predefiniti che ostacolano la genuina manifestazione della personalità, obiettivo primario dell’educazione 0-6. Parallelamente, la polarizzazione delle scelte ludiche e l’evitamento di attività non conformi al genere restringono le opportunità di apprendimento e lo sviluppo di interessi diversificati, con potenziali ricadute sulle traiettorie future. Sul piano emotivo e relazionale, la pressione alla conformità e le aspettative differenziate sull’espressione emotiva possono compromettere l’autostima, inibire la competenza emotiva e generare ansia, deteriorando il clima del gruppo. Tale dinamica si riflette anche sulle performance cognitive e scolastiche, influenzate dagli stereotipi e dalle aspettative degli insegnanti, nonché sulle dinamiche sociali, dove la segregazione di genere nel gioco limita le interazioni miste e può gettare le basi per futuri pregiudizi (Guerrini, 2017; Burgio, 2015; Biemmi e Leonelli, 2016).

La persistenza di questi stereotipi, ampiamente documentata fin dalla prima infanzia, sottolinea l’urgenza di interventi educativi consapevoli a livello globale. Essi alimentano un circolo vizioso, spesso rinforzato da narrazioni culturali e tradizionali, che costituisce un ostacolo primario all'inclusione autentica –intesa come valorizzazione delle unicità individuali al di là delle categorie di genere–. Di conseguenza, un approccio pedagogico che miri all’inclusività senza affrontare esplicitamente la decostruzione di tali stereotipi rischia di rivelarsi inefficace, perpetuando le disuguaglianze ovunque esso sia applicato. Emerge quindi una chiara responsabilità pedagogica universale: quella di implementare strategie didattiche intenzionali, riflessive e critiche, finalizzate a mettere attivamente in discussione i modelli culturali dominanti fin dai primi anni. L’impiego mirato di letteratura per l’infanzia che offra rappresentazioni plurali e non stereotipate costituisce un valido

strumento ed esempio significativo di tali strategie, volte a promuovere ambienti e relazioni educative realmente equi e rispettosi delle differenze individuali in ogni contesto (Articoni, 2019; Leonelli 2012).

3. Decostruire il Genere tra le Pagine: Criteri e Visioni negli Albi Illustrati

Tradurre i principi di equità di genere in pratica educativa richiede l'identificazione e l'analisi critica di albi illustrati esemplari. Una selezione rigorosa privilegia opere di qualità letteraria e iconica capaci sia di catturare l'interesse infantile sia di veicolare messaggi anti-stereotipici, promuovendo visioni plurali e stimolando una riflessione consapevole sul genere.

La scelta si basa su criteri precisi: la rappresentazione dei ruoli al di là degli schemi tradizionali; la capacità di sfidare attivamente gli stereotipi; la valorizzazione della diversità familiare in ogni sua forma; la promozione della libertà di espressione e identità; un linguaggio verbale e iconico inclusivo e ricco di livelli interpretativi (Biemmi, 2014; Musi, 2008).

Questi principi prendono vita in un numero crescente di albi, che si dimostrano vere gemme narrative. Risulta quindi utile immergersi, a titolo esemplificativo, nelle tipologie di storie capaci di sovvertire le rigidità di genere che è possibile incontrare.

Un primo sentiero narrativo decostruisce quelli che sono i ruoli tradizionali: qui troviamo storie che scardinano con leggerezza le attese di genere associate al gioco e al travestimento, accanto ad albi che disegnano orizzonti professionali e aspirazioni liberi da vincoli. Altre narrazioni celebrano scelte di abbigliamento non convenzionali o ritraggono con dolcezza e normalità l'accudimento paterno.

Un secondo percorso esplora l'identità e l'espressione di genere, presentando potenti inni visivi alla libertà d'essere e all'accoglienza incondizionata, accanto a testi che accompagnano con delicatezza nell'incontro con la non conformità di genere. La diversità familiare fiorisce in albi che dispiegano con naturalezza la quotidianità di nuclei omogenitoriali e celebrano la molteplicità delle forme familiari, sottolineando come l'amore e la cura ne siano l'essenza.

Vi sono poi racconti che dipingono una mascolinità non tossica, svelando la ricchezza della sensibilità maschile e invitando a riconoscere la forza che risiede anche nella vulnerabilità. Tematiche cruciali come il rapporto sereno con il corpo e la cultura del consenso trovano voce in opere che offrono parole e immagini preziose per promuovere la consapevolezza e il rispetto reciproco fin dalla più tenera età (Burgio, 2015).

Infine, l'*empowerment* femminile risuona potente nelle raccolte biografiche dedicate a figure storiche non convenzionali e nelle sapienti riscritture di fiabe classiche, dove le eroine diventano finalmente artefici del proprio destino (Scosse, 2015).

Queste diverse traiettorie narrative trovano un fertile terreno di sviluppo nell'opera di editori particolarmente attenti a tali tematiche. Tra questi, merita un approfondimento specifico l'esperienza della casa editrice Settenove.

3.1. L'ESEMPIO DI SETTENOVE

Nel panorama editoriale italiano dedicato all'infanzia e impegnato sui temi dell'equità di genere, la casa editrice Settenove riveste un ruolo preminente che merita un'analisi specifica. Fondato nel 2013 da Monica Martinelli, Settenove si qualifica come il primo progetto editoriale italiano interamente e programmaticamente dedicato alla prevenzione della discriminazione e della violenza di genere.

La missione di Settenove è esplicita: intervenire sugli ostacoli culturali e sociali che legittimano la violenza di genere. L'approccio adottato è intrinsecamente pedagogico e culturale, radicandosi nella convinzione che la prevenzione richieda la promozione di un'educazione paritaria, del rispetto delle differenze e della visibilità di modelli positivi di collaborazione tra i generi. L'intento non è meramente denunciare le discriminazioni, quanto piuttosto promuovere attivamente nuovi linguaggi e immaginari liberi da stereotipi. Il nome stesso, *Settenove*, evoca significativamente il 1979, anno cruciale per i diritti delle donne con l'adozione della convenzione CEDAW – che identifica proprio nello stereotipo la radice della violenza– e altri eventi simbolici nel contesto italiano. Anche il logo, eludendo le parentesi chiuse, visualizza l'intenzione di superare categorie rigide e costrittive.

I contenuti riflettono coerentemente la missione editoriale, affrontando la decostruzione degli stereotipi in tutti gli ambiti, promuovendo l'educazione paritaria, valorizzando la pluralità dei modelli familiari e dei ruoli, ed educando al consenso e alla consapevolezza corporea. Ad esempio, albi come *Cosa Faremo da grandi?* (2015) sfidano gli stereotipi professionali, mentre narrazioni come *C'è qualcosa di più noioso di essere una principessa tutta rosa* (2013) mettono in discussione i cliché associati al femminile, e titoli come *In famiglia* (2018) celebrano la diversità delle configurazioni familiari. Un elemento qualificante è la volontà di rappresentare la realtà senza edulcorazioni, trattando i temi con immediatezza e talvolta con leggerezza e ironia, unitamente a una grande attenzione per la qualità letteraria e artistica. La cura estetica è infatti considerata non solo un valore intrinseco, ma anche uno strumento strategico per rendere le tematiche accessibili e coinvolgenti oltre la cerchia dei già sensibilizzati.

La casa editrice intende plasmare l'immaginario infantile attraverso gli albi illustrati; si rivolge a un pubblico più vasto con la narrativa e la saggistica; fornisce strumenti concreti a educatori e operatori tramite manuali e guide (Lepri, 2016). Questa strategia diversificata evidenzia la consapevolezza che lo sradicamento di un fenomeno strutturale come la violenza di genere richiede un'azione simultanea sull'educazione dei più piccoli, sulla formazione degli adulti e sulla diffusione capillare di una cultura del rispetto.

In virtù di tale impostazione programmatica e delle coerenti scelte editoriali, Settenove trascende la mera dimensione imprenditoriale per configurarsi come un vero e proprio attore politico-culturale. La scelta del nome, il logo, la missione esplicita, le collaborazioni strategiche e le dichiarazioni della fondatrice convergono nell'indicare una chiara volontà di intervenire nel dibattito pubblico e di promuovere attivamente una visione specifica della società, fondata sull'equità di genere, sulla libertà individuale e sul rifiuto della violenza. In questa prospettiva, il libro diviene strumento di conoscenza, di decostruzione critica e di militanza culturale, un mezzo per contribuire a immaginare e costruire un futuro differente.

4. Riflessioni conclusive

Affinché la letteratura per l'infanzia dispieghi il suo potenziale nel promuovere l'equità di genere e competenze chiave nei bambini da 0 a 6 anni, il suo utilizzo nei servizi educativi deve essere sorretto da approcci pedagogici consapevoli e intenzionali. La semplice presenza di libri "a tema" risulta insufficiente se non inserita in una pratica educativa coerente, riflessiva e strategicamente orientata.

L'integrazione efficace di tale letteratura richiede un approccio guidato da intenzionalità e consapevolezza. Ciò implica una selezione accurata e diversificata di albi di alta qualità letteraria e iconica, che offrano rappresentazioni plurali e non stereotipate, scelti non casualmente ma come frutto di un progetto educativo mirato. Tale progetto deve essere supportato da una formazione adeguata degli educatori sui temi di genere, sulla decostruzione degli stereotipi e sul potenziale pedagogico della letteratura, nonché sulla consapevolezza critica dei propri *bias*. Oltre alla selezione, è cruciale la modalità di fruizione: la lettura dialogica e interattiva, che stimola domande aperte, discussioni e connessioni con l'esperienza dei bambini, permette di andare oltre la semplice esposizione al testo (Ulivieri, 2015).

Le storie diventano così punti di partenza per rielaborazioni multi-linguaggio – grafiche, pittoriche, costruttive, corporee, simboliche – nel pieno rispetto della centralità del bambino, dei suoi tempi e dei suoi "cento linguaggi". È fondamentale valorizzare le interpretazioni e i vissuti infantili, anche quando esprimono idee stereotipate, utilizzandoli come base per la riflessione guidata e il dialogo costruttivo. L'intero ambiente educativo, compresi gli spazi di lettura, deve promuovere inclusività e appartenenza, garantendo accessibilità e visibilità a rappresentazioni diverse, evitando segregazioni tematiche o cromatiche e assicurando che ogni bambino si senta rappresentato e accolto (Trisciuzzi, 2017).

Un approccio attivamente anti-*bias* e critico deve permeare l'intera pratica educativa. Non basta una presunta neutralità, spesso maschera di adesione alle norme dominanti; occorre stimolare attivamente la riflessione sull'equità, sulle dinamiche di potere e sulle radici degli stereotipi, anche attraverso l'uso

tematico dei libri o progetti educativi mirati che esplorino identità, differenze e relazioni. In questo quadro, sono fondamentali l'osservazione attenta delle dinamiche infantili durante il gioco e le interazioni, e la cura del linguaggio da parte dell'educatore/educatrice, affinché non rinforzi involontariamente cliché e generalizzazioni (Biemmi, 2014). Infine, costruire un'alleanza educativa con le famiglie, basata sulla trasparenza e sul dialogo aperto riguardo obiettivi e modalità, è imprescindibile per la coerenza e l'efficacia dell'intervento.

L'efficacia di queste strategie risiede nella loro integrazione coerente e costante nella quotidianità educativa. Poiché l'apprendimento degli stereotipi è un processo sociale continuo, la loro decostruzione richiede un impegno educativo altrettanto persistente e pervasivo. In questo processo, l'educatore si configura come un mediatore critico, capace non solo di leggere libri, ma di accompagnare i bambini a "leggere il mondo" – incluse le sue rappresentazioni culturali – con sguardo interrogante. Tale ruolo si esplica anche nella gestione critica dei testi tradizionali o popolari: anziché censurarli, possono divenire preziose occasioni di discussione guidata, trasformando la lettura in un potente esercizio di pensiero critico applicato alle norme di genere (Valentino Merletti e Tognolini, 2006).

Questa capacità di analisi critica, coltivata fin dalla prima infanzia, rappresenta un tassello fondamentale dell'educazione alla cittadinanza attiva e apre la strada a implicazioni sociali e culturali di vasta portata. L'utilizzo consapevole della letteratura di genere agisce infatti come una potente leva per la decostruzione culturale degli stereotipi, intervenendo alla radice di costrutti sociali che ostacolano lo sviluppo individuale e alimentano discriminazioni e violenza (Ulivieri, 2015; Trisciuzzi, 2017). Offrire immaginari plurali e modelli non convenzionali fin da piccoli indebolisce la presa di questi stereotipi, aprendo nuove possibilità d'essere e di relazionarsi.

Le ricadute positive di questo approccio si proiettano sul lungo termine, influenzando la possibilità di compiere scelte formative e professionali più libere da condizionamenti, promuovendo relazioni interpersonali più equilibrate e rispettose, migliorando il benessere psicologico individuale e collettivo (riducendo ansia da

conformità e bassa autostima legate ai modelli rigidi) e contribuendo alla riduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche.

Tuttavia, realizzare appieno questo potenziale trasformativo richiede di affrontare sfide significative, quali resistenze culturali e politiche all'introduzione esplicita dell'educazione di genere. Diventa perciò cruciale investire nella formazione continua e specifica degli educatori, promuovere la produzione e diffusione di letteratura inclusiva e di alta qualità, e costruire un impegno sinergico tra scuola, famiglie, istituzioni culturali (editori, biblioteche) e decisori politici, affinché l'educazione all'equità diventi un obiettivo condiviso e supportato da politiche chiare.

L'impatto sociale di un approccio così integrato va inteso in termini di effetto moltiplicatore: bambini e bambine che sviluppano maggiore consapevolezza critica, empatia e rispetto per le differenze diventano, a loro volta, agenti di cambiamento nei propri contesti di vita, influenzando coetanei e relazioni future. In ultima analisi, l'uso sistematico e intenzionale di questa letteratura contribuisce a una profonda riconfigurazione dell'immaginario collettivo riguardo al maschile e al femminile. Modificare le storie che raccontiamo ai bambini, proponendo come "normali" una vasta e plurale gamma di modi di essere e di amare, significa gettare le basi culturali per un futuro in cui l'equità non sia solo un ideale da perseguire, ma una realtà vissuta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARTICONI, Angela (2014). *La sua barba non è poi così blu.* Roma: Aracne.

ARTICONI, Angela (2019). "Ne ribelli, ne cattive ragazze. Il nuovo protagonismo femminile nella letteratura per l'infanzia". In F. DELLO PREITE, (Ed.). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. (pp. 183-196) Lecce: PensaMultimedia.

BACCHETTI, Flavia (Eds.) (2010). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori.

BARSOTTI, Susanna, CANTATORE, Lorenzo (Eds.) (2019), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.

BESEGHI, Emma, TELMON, Valerio (Eds.) (1992). *Educazione al femminile:dalla parità alla differenza.* Firenze: La nuova Italia.

BIEMMI, Irene (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Edizioni Conoscenza.

BIEMMI, Irene (2014). "Dalla parte delle bambine e dei bambini: un percorso di lettura su genere e educazione. In AA.VV. *Genere ed educazione,* un percorso di lettura e filmografico, supplemento della rivista *Rassegna bibliografica per l'infanzia e l'adolescenza*, n.4.

BIEMMI, Irene e LEONELLI, Silvia (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Torino: Rosenberg & Sellier.

BIMBI, Franca (2003). *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*. Bologna: Il Mulino.

BISHOP, Rudin. Sims. (1990). "Mirrors, windows, and sliding glass doors", *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, *6* (3).

BRUNER, Jerome (2013). *La mente a più dimensioni.* Roma-Bari: Laterza.

BURGIO, Giuseppe (2015). "Genere ed educazione", *Education Sciences & Society,* 6.2.

CAMBI, Franco (2013). "Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)". In F. BACCHETTI (Ed.). *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare* (pp. 2-11). Bologna: CLUEB.

FORNARA, Simone (2016). "Nessuno tocchi Guizzino. Gli albi illustrati in Italia tra 'teoria gender', false interpretazioni e censura". *Gender/sexuality/italy*, n. 3, pp. 105-119.

GAMBERI, Cristina e MAIO, Agnese Maria e SELMI, Giulia (Eds.) (2010). *Educare al genere.* Roma: Carocci.

GIANINI BELOTTI, Elena (1973). *Dalla parte delle bambine.* Milano: Feltrinelli.

GUERRINI, Valentina (2017). *Educazione e differenze di genere. Una ricerca nella scuola primaria.* Pisa: Edizioni ETS.

LEONELLI, Silvia (2012). "Pensarsi femmine e maschi, diventare ragazzi e ragazze. L'educazione di genere a scuola". In S. ULIVIERI (Ed.). *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 297-321). Pisa: Edizioni ETS.

LEPRI, Chiara (2016). "Itinerari di formazione al femminile: l'editoria per l'infanzia italiana attraverso i contributi di Donatella Ziliotto e di Rosellina Archinto". In AA. VV. *Mujeres de letras pioneras: en el arte, el ensayismo y la educación* (pp. 331-337). Murcia: Región de Murcia.

LOPEZ, Anna Grazia (Ed.) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: Edizioni ETS.

MUSI, Elisabetta (Ed.)(2008). *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative.* Milano: FrancoAngeli.

RODARI, Gianni (1972). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie.* Torino: Einaudi.

SCOSSE (Ed.) (2015). *Leggere senza stereotipi.* Cagli (PU): Settenove.
TRISCIUZZI, Maria Teresa (2017). "Questioni di genere. Riflessioni sul tema della letteratura per l'infanzia e albi illustrati". In A. G. LOPEZ (Ed.) *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 71-92). Pisa: Edizioni ETS.
ULIVIERI, Simonetta (1995). *Educare al femminile.* Pisa: Edizioni ETS.
ULIVIERI, Simonetta (Ed.) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
VALENTINO MERLETTI, Rita e TOGNOLINI, Bruno (2006). *Leggimi forte.* Milano: Salani.

EL OTRO AMOR CORTÉS: LAS IMPRESCINDIBLES TROBAIRITZ

THE OTHER COURTLY LOVE: THE ESSENTIAL TROBAIRITZ

Antonia VÍÑEZ SÁNCHEZ
Universidad de Cádiz

A Conchi, a Inma y a Rocío

Resumen
En el ámbito de los estudios literarios trovadorescos se produce un insistente desequilibrio entre los trabajos dedicados a los trovadores y a las trobairitz basado en la presencia mayoritariamente masculina en la escuela cortés. Esta visión sesgada influye de forma directa en la presencia de figuras femeninas en el ámbito docente universitario. En este trabajo expongo una panorámica de las consecuencias de la marginación crítica de las trobairitz, que conlleva al desconocimiento del otro amor cortés.
Palabras clave: Trobairitz, trovadores, docencia universitaria, amor cortés.

Abstract
In the field of Troubadour literary studies, there is a persistent imbalance between studies dedicated to troubadours and trobairitz, based on the predominantly male presence in the courtly school. This biased vision directly influences the presence of female figures in university teaching. This paper presents an overview of the consequences of the critical marginalization of the trobairitz, which leads to a lack of knowledge of the other courtly love.
Keywords: Trobairitz, troubadours, university teaching, courtly love.

1. UNA CUESTIÓN DE NÚMEROS

Si atendemos al corpus literario trovadoresco femenino editado por Angelica Rieger en 1991, el más exhaustivo y riguroso hasta el momento[1], las composiciones en las que interviene una trovadora se dividen en veintiséis dialogadas (*tensós* y *partimens*) y veinte monólogos (*cansós*, fragmentos, un planto, un *salut d'amor* y tres sirventeses). En el primer grupo, de composiciones mixtas entre trovadores y trobairitz, solo diez revelan el nombre de la poeta, mientras que en el resto aparece designada como *Domna*[2]. En estos diálogos, hay que destacar tres en los que las participantes son exclusivamente mujeres: es el caso del *partimen* de Alais, Iselda y Carenza[3], la *tensó* entre Almuc de Castelnou e Iseut de Capion y un tercero con damas anónimas, entre una *Domna* y una *Donzela*. En cuanto a las poesías en primera persona o monólogos líricos ("Die Frau als alleiniges lyrisches Ich"), Rieger edita veinte: una *cansó* (o, tal vez, planto, Víñez y Sáez, 2017: 63)[4] de Azalais de Porcairagues; la polémica *cansó* de Bieiris de Romans[5]; cuatro *cansós* de Castelloza; una *cansó* de Clara d'Anduza; cuatro de La Comtessa

[1] Si bien hay que reconocer el serio esfuerzo por delimitar el corpus que llevó a cabo François Zufferey (1989: 31–43) en su contribución al importante volumen editado por William D. Paden en 1989, *The voice of the Trobairitz. Perspectives on the Women Troubadours.*

[2] *Molher* y *guerieira* aparecen en un caso cada una.

[3] Se trata de la composición *Na Carenza al bèl còrs avenenz* (PC 12,1 = 108,1). En cuanto a los personajes que intervienen en el diálogo no hay acuerdo en determinar si se trata de dos o tres mujeres. De la lectura de los dos primeros versos, un personaje femenino se dirige a Na Carenza rogando consejo para ella y su hermana, *doas serors*, como se indica en el v. 2. Pierre Bec (1984: 201–205), retomando la postura de Oskar Schultz-Gora, Jules Véran y Patricia Anderson, plantea la duda del número de personajes basándose en que solo una de las dos hermanas referidas en el texto toma la palabra y bautiza a la dama como Alaisina Iselda –en lo que le sigue Rieger en su edición (1991: 155-165) – y argumenta contra la hipótesis de Meg Bogin, que edita dos nombres, N'Alais y Na Iselda, opción defendida por René Nelli, Peter Dronke y William D. Paden (Víñez, 2014: 921-922. Remito a la bibliografía citada en este trabajo).

[4] Como indica Aimo Sakari, la trobairitz compone la estrofa VI tras la muerte de su amigo (1949: 24, 35-36).

[5] Cf. para el tema Frédérique Le Nan (2021: 149–154).

de Dia y una *dansa* anónima. Se incluyen además el fragmento de Tibors de Sarenom y dos fragmentos anónimos; también hay presencia de otros géneros: un planto (*planh*) anónimo, el *salut d'amor* de Azalais d'Altier y tres sirventeses entre los que figura el de Gormonda de Monpeslier, en respuesta al de Guillem Figueira, de temática religiosa. Todo ello suma un total de cuarenta y seis textos de 2.542 composiciones trovadorescas según la cifra que registra István Frank en su *Répertoire métrique de la poésie des troubadours* (1953, I: XVI [1]), es decir, un 1,81 % de textos escritos por mujeres. A esto hay que añadir que de 350 trovadores de nombre conocido y varios anónimos (Riquer, I, 1983: 9), solo una veintena son trobairitz. Volveré a ello luego.

Estas cifras han animado a un sector contundente de la crítica a negar la existencia de poesía escrita por mujeres en el seno de la escuela cortés. Así, Frank cataloga los diálogos entre un trovador y una *Domna* anónima como "tenson fictive", negando incluso la existencia de Na Felipa en su *tensó* con Arnaut Plagues (PC 32,1) (Frank, II, 1957: 95), en lo que sigue la estela de Carl Appel, que edita el texto en 1882 sin mencionar a la trobairitz (1882: 84–87). Para Rieger se trata de una *tensó* mixta, ya que, a pesar de los problemas de atribución –que un sirventés de Uc de Saint Circ aclara otorgándole la autoría a Arnaut–, y de la escasez de datos sobre los poetas, el trovador se dirige en su primera tornada a su interlocutora, Na Felipa, planteando un tema extendido en el género, donde es habitual el *conselh* (1991: 218–219)[6]:

> Es ist nämlich typisch für die gemischte tenso, daß der männliche Gesprächspartner zuerst scheinbar unverbindlich um Rat (conselh) in Liebesdingen nachfragt und erst im weiteren Verlauf des Dialogs zu verstehen gibt, daß die so um Rat angesprochene auch zugleich die geliebte domna ist. Genauso verfahren zum Beispiel Bertran del Pojet (Nr. 13), Pistoleta (Nr. 19) und Raimon de las Salas (Nr. 22 und 23) (Rieger, 1991: 221).

[6] Señala Tania Vázquez García el destacado papel de las mujeres como consejeras (2017: 243).

Las "tensós ficticias" de Frank borran del mapa a un buen número de poetas que se escudan en el pseudónimo genérico de *Domna* y cuyos autores masculinos están reconocidos, por lo que asigna la autoría solo a estos: Aimeric de Perguilhan, Bertran del Pojet, Marques, En Montan, Peire Duran, Pistoleta, Raimbaut de Vaqueiras, Raimon de las Salas[7], Uc Catola (cuya composición define como "échange de cobla"), dudando en el caso de la composición de Guillem Rainol d'At *Auzir cugei lo chant e·l crit e·l glat* (PC 231,1) y catalogando de "romance paródico" la segunda *tensó Quant aug chantar lo gal sus en l'erbos* (PC 231,4). También son ficticias para el autor las *tensós* de Guillem de Sant–Leidier (entre un *marit* y una *molher*, PC 234.8) y la de Johan de Pennas (entre un *guerier* y una *guerieira,* PC 269,1). Únicamente en la composición de Raimbaut d'Aurenga *Amics, En gran cossirier* (PC 389,6 = [46,3]), reconoce a Beatritz de Die como interlocutora (Frank, II, 1957: 91, 107, 130, 142, 147, 148, 155, 162, 164, 166, 170, 181). Entre las "pièces anonymes" incluye la *tensó* entre una *Domna* y una *Donzela*, *Bona domna, tan vos ai fin coratge* (PC 461,56) (II, 1957: 185) que, en este caso particular, no califica de "ficticia", pese a que el diálogo se entabla entre dos mujeres, lo que resulta incongruente con la solución anterior[8]. Por último, Frank también niega la condición femenina de Bieiris de Romans (PC 16ª,1 = 93,1) (Frank, II, 1957: 93), que para el autor es Alberico da Romano, siguiendo la hipótesis de Giulio Bertoni (1915: 265–266)[9].

Es durante los siglos XII y XIII, concretamente entre 1135[10] y 1240 (Rieger, 1991: 45), cuando las trobairitz desarrollaron su actividad poética en el mediodía francés, participando del

[7] Considera *tensó* ficticia *Domna, qar conoissenz'e senz* (PC 409,3), pero no indica nada en *Si·m fos grazis mos chanz, eu m'esforcera* (PC 409,5).

[8]Es llamativa la interpretación en cada caso: ¿por qué esta *Domna* no se cuestiona y las anteriores sí? Parece que la presencia de un trovador es argumento para sostener que compone también la parte asignada a la dama, haciéndose pasar por esta.

[9] En 1888 Oskar Schultz–Gora había editado el texto bajo la autoría de Bieiris de Romans (1888: 28), aunque se desdice en una publicación posterior (1891: 234–235).

[10] Le Nan da la fecha de 1173 aproximadamente, que corresponde a la datación de Azalais de Porcairagues (2021: 111, 249).

desarrollo de la *fin'amors* en un momento en el que parecen disfrutar de una excepcional actividad cultural y poética. A pesar de la escasa presencia femenina que los números revelan, se nos han transmitido seis *Vidas* de trobairitz, un conjunto notable que proporciona una preciosa información de estas poetas. Son las biografías de Azalais de Porcairagues, Castelloza, La Comtessa de Dia, Tibors de Sarenom, Lombarda y Maria de Ventadorn, si bien en los dos últimos casos hay mezcla de *Vida* y *Razó*, por lo que son más extensas (Boutière, Schutz y Cluzel: 1973: 341–342, 333–334, 445–446, 498–499, 416–419, 212–214. Víñez, 2019: 225–229). La importancia de estas biografías es puesta de manifiesto por Isabel de Riquer: "Las trobairitz –afirma la autora (1994: 25)– accedieron a este grupo sociopoético de élite, eminentemente masculino, y fueron aceptadas por ellos, pues así lo dan a entender las *vidas* y las *razós*". Las afirmaciones sobre una dudosa producción literaria femenina de la escuela cortés se han sucedido desde que Alfred Jeanroy cuestionara la autenticidad de este grupo de poetas ya en 1934 (311–317)[11].

También en el caso de estas breves biografías, hay controversia y negación; así Jean Charles Huchet sostiene que se deben a "l'édification de la fiction d'une société occitane animée par la production des femmes poètes" (1983: 61). La sombra de la duda de la autenticidad del grupo es reveladora en el caso de Georges Duby, para quien "si a veces el discurso se presenta como el de una mujer, todo conduce a pensar que en el siglo XII, en la mayor parte de los casos, fue elaborado por un hombre" (2001: 324). La controvertida existencia de la voz femenina continuó debatiéndose sobre todo en los trabajos de Pierre Bec y su distinción entre "féminité textuelle" y "féminité génétique" (1979: 235–236, 252–253), que sembró la duda de la autoría femenina trovadoresca comparando el fenómeno con el sujeto femenino ficticio de la *chanson de femme* románica y la cantiga de amigo gallego–portuguesa. Otro romanista de la talla de Peter Dronke llega a afirmar que "las poetisas entran en un mundo creado por hombres para ellas; y, a veces, en estos debates poéticos, las respuestas de las mujeres son ficticias, puestas en su boca por trovadores que fingen ser mujeres" (1995: 143). Hasta

[11] Cf. para el tema Víñez Sánchez, Sáez Durán y Víñez Daza (2024: 15:29).

la publicación del emblemático trabajo de Meg Bogin, *The Women Troubadours,* en 1976[12] y, a excepción de algún estudio monográfico como el de Jules Véran en 1946, *Les poétesses provençales du Moyen Âge*, la tarea de recuperación del legado poético trovadoresco femenino ha sido ardua, lenta y dificultosa. Gracias a las Tesis Doctorales de Katharina Städtler (1990) y Angelica Rieger (1991) a finales de los ochenta[13], la consolidación del corpus de las trobairitz es una realidad incuestionable.

2. UNA CUESTIÓN DE TRADICIÓN MANUSCRITA

Para abordar el tema de la compleja tradición manuscrita de la poesía femenina trovadoresca, antes es preciso señalar la oscilación de cifras al determinar la nómina de trobairitz. Peter Dronke (1995: 142, 390) establece en veinte el número de poetas, señalando que ni la recopilación de Oskar Schultz–Gora (1888) ni la de Meg Bogin (1978) son completamente exhaustivas. Ni Jules Véran (1946) ni, posteriormente, Pierre Bec (1979: 236) ofrecen la nómina al completo[14]. Ya Bogin (1978: 15) había considerado veinte las mujeres trovadoras conocidas, aunque supone más: "Mais la conservation des manuscrits dépendant pour beaucoup du hasard, il est permis de croire qu'elles furent plus nombreuses", y añade que "il est vraisemblable que les oeuvres qui nous restent […], ne représentent qu'une partie de leur production réelle". El número resulta igualmente decepcionante para el escéptico sector crítico que considera la voz femenina un fenómeno "marginal", con palabras de Huchet (1983: 60): "Force est de constater, qu'au plan numérique, la production des «trobairitz» reste un phénomène marginal", si bien el autor se suma al argumento de la problemática tradición manuscrita de textos escritos por mujeres: "On peut supposer, avec nombre de critiques, que les «trobairitz» furent plus

[12] Citaré por la edición francesa de 1978.
[13] Städtler presenta su tesis en 1986 y Rieger en 1989.
[14] Bec distingue 23 o 24 poesías de 18 o 19 poetas, dejando fuera de su nómina a Na Felipa, Ysabella y Azalais d'Altier (1979: 236). Le Nan, recientemente, distingue diecisiete poetas y un corpus "aproximado" de 34 poemas (2021: 249).

nombreuses, mais que leurs noms et, surtout leurs oeuvres, se sont perdus avec les manuscrits qui les colligeaient". Parece que la existencia del cancionero H[15], de mediados o finales del siglo XIII, es prueba evidente de ello. Procedente de la región oriental del Véneto, entre Treviso y Padua, como señala Maria Careri (1990: 2, 53, 289–292), transmite miniaturas independientes, concretamente las de ocho trobairitz, lo que lo convierte en un caso insólito, por lo que Rieger piensa que quizá fuese hecho por o para una mujer (1985: 389–390; 1991: 58). "Ce manuscrit – afirma Frédérique Le Nan (2021: 26) – est essentiel, indispensable et miraculeux", ya que recoge a ocho trobairitz, una de ellas anónima: Lombarda, Tibors de Sarenom, Almuc de Castelnou e Iseut de Capion, Azalais de Porcairagues, La Comtessa de Dia y Maria de Ventadorn. La especulación sobre posibles compilaciones similares no invalida la existencia real de este fragmentado pero imprescindible testimonio. Aun así, las fuentes que testimonian la veracidad de las trobairitz como *Vidas*, *Razós* y las rúbricas de los cancioneros también fueron puestas en duda por Jeanroy, que no les otorga confianza plena (1934, I: 313), sobre todo por su escepticismo, fundamentado en supuestos misóginos (Víñez, 2025: 29-36). La duda aún sigue planeando en estudios más recientes como el de Frank M. Chambers (1989: 46), que juzga extrema la opinión de Huchet: "I am not convinced by his arguments to the point of rejecting all the trobairitz as male inventions, but some of them surely were". De ahí que Danielle Régnier–Bohler se pregunte: "¿Dónde se encuentra una auténtica voz femenina?" (2001: 485).

3. Una cuestión crítica: el otro amor cortés

Un problema que se suma a la existencia de las trobairitz y atribución de su corpus poético es la repetida "sinceridad" de los textos femeninos, cuestionada por el formalista Paul Zumthor, que no halla registro expresivo alguno en la formulación de las composiciones fuera del ámbito de la poesía trovadoresca masculina (1993: 109–117). Sin embargo, para Peter Dronke "las

[15] Se halla en la Biblioteca Apostolica Vaticana: Ms. Vat. Lat. 3207. Puede verse en red: [https://digi.vatlib.it/view/MSS_Vat.lat.3207].

manifestaciones más personales de las *trobairitz* son las propias de una mujer que expresa sinceramente su deseo", aunque "sería un error considerar que están luchando por la causa de las mujeres en un sentido más amplio", negando cualquier matiz protofeminista en el conjunto (1995: 144). Le llegada de Bogin al escenario crítico supone un impulso para el estudio de la importancia de la poesía femenina trovadoresca, ya que plantea la distancia de estas poetas en relación al concepto de amor masculino y su formulación particular: "Ensuite, bien qu'elles traitent de l'amour, le langage des femmes et les situations qu'elles exposent diffèrent singulièrement de ceux de leurs émules masculins […]. Les femmes préfèrent le style plus direct de la conversation" (1978: 15). Y es Marirì Martinengo quien sentencia en pocas palabras el fondo de la cuestión cuando afirma que "la crítica literaria ha estudiado el amor cortés desde la perspectiva de los trovadores, pero ha desdeñado el discurso y el deseo de las trovadoras" (1997: 17). De este modo, Isabel de Riquer explica que

> Las *trobairitz* invirtieron el discurso viril de la *cansó* trovadoresca en un "yo" femenino, de modo que la *domna*, la señora, pasó a convertirse de suplicada y reverenciada en suplicante del amor; y la merced, la recompensa otorgando el amor, pasó a ser privilegio masculino. O dicho más sencillamente, trasladan a lo femenino lo masculino de la ficción del vasallaje amoroso […]. Pero, y este es el valor psico–poético de las *trobairitz*, y a la vez un juego lleno de ambigüedades, ellas no ruegan a un "señor" ni a un "vasallo" que les conceda su amor, sino que se dirigen a un *cavaller* o a un *amic*, es decir, a alguien de su mismo rango, por lo que la distancia poético-social de la *cansó* masculina desaparece; y esto les permite mayor expresividad e intimidad afectiva y una más libre ostentación de su amor (2000: 33).

Así, las trobairitz representan "la voz disidente" del amor cortés, como afirmé hace unos años:

> Hacen uso de un lenguaje desautomatizado a su conveniencia, si bien es verdad que el tópico contra el que más se rebelaron es el de la *midons* pasiva y simple receptora del mensaje poético, el de

> la mujer que mira[16]. Si en la poesía masculina hemos presenciado la construcción de una dama–hielo, ésta ha cobrado vida manifestando actitudes y sentimientos rebeldes, personalizando, en un buen número de casos, la estricta codificación de la *fin'amors* (Víñez, 2013: 61).

Esta perspectiva confiere al corpus trovadoresco femenino un valor añadido, no solo el testimonial de una poesía escrita por mujeres durante más de un siglo, comprendido entre el primer tercio del XII y la segunda mitad del XIII, sino también como aportación propia al ideario de la *fin'amors*, gestado al amparo de la concepción masculina del amor cortés, pero, sobre todo, cuestionado por un buen número de trobairitz. Es el caso de algunas trovadoras imprescindibles, como Castelloza, La Comtessa de Dia, Azalais de Porcairagues, Bieiris de Romans y Clara d'Anduza para la *cansó*; también Maria de Ventadorn, Guillelma de Rosers, Alamanda, La Contessa de Proensa (Garsenda de Forcalquier), Lombarda e Ysabella, así como el dúo de Almuc de Castelnou e Iseut de Capion y el trío formado por Alais, Iselada y Carenza, para los géneros dialogados, sin olvidarnos del importante sirventés de Gormonda de Monpeslier y el *salut d'amor* de Azalais d'Altier. Se trata de una representación a la que pueden añadirse otros nombres y un número no desdeñable de textos anónimos (Rieger, 1991: 174–181; 307–478; 627–639; 652–674; 691–713)[17]. Algunas han disfrutado de mejor suerte. Así, uno de los referentes para el estudio de la poesía occitana, Martín de Riquer, incluyó en su relación de poetas en su clásico *Los trovadores. Historia literaria y textos* (1983) a tres trobairitz: Azalais de Porcairagues (Imagen 1), Castelloza (Imagen 2) y La Comtessa de Dia (Imagen 3), a quien reconoce "auténtica sinceridad en su ardoroso apasionamiento […] y no tan calcado sobre el amor cortés masculino como ocurre en Castelloza" (1983, II: 793)[18]. Pero son

[16] Expresión de José Enrique Ruiz Doménec (1986).
[17] Cf. la nómina de Rieger (1991).
[18] La revisión en las últimas décadas del corpus de Castelloza lleva a afirmar que el conjunto de sus *cansós* muestra percepciones distintas del código amoroso. En el caso de la composición *Amics, s'ie.us troves avinen* (PC 109,1), el resumen de Martinengo sintetiza la intención: "En esta canción, la poeta

insuficientes para configurar el relato de la *fin'amors* en femenino, expresión que, por otra parte, las trobairitz no emplearon, sino solo el término universal "amor", lo que puede inducir a pensar en un distanciamiento no solo terminológico sino también conceptual (Rieger, 2003: 42).

Por otro lado, el aspecto reivindicativo de las trobairitz ha de ser retomado de sus primeras pesquisas. René Nelli había publicado un año después de la recopilación de Bogin, en 1977, su *Écrivains anticonformistes du Moyen–Âge occitan*, destacando la reclamación de igualdad, que se infiere de los poemas, por parte de las trovadoras (1977: 19). La separación de la doctrina cortés de los trovadores es un objetivo en el que poner el énfasis, tal como lo formula Michela Pereira en su introducción a la edición de Martinengo (1997: 11)[19]: "las descubrimos [a las trobairitz] como antepasadas en la historia de una creatividad femenina capaz de no renegar de la libertad de su deseo", marcando la distancia con la poesía de los trovadores. Es ineludible que las trobairitz deban ocupar su sitio en el aula, con su imprescindible presencia, que complete la visión sesgada de los preceptos amorosos trasladados por el corpus de la poesía trovadoresca escrita por hombres, que dé voz a lo que María–Milagros Rivera Garretas (2019) define como una "cultura exquisita […], una cultura femenina libre que estuvo inspirada por el Amor".

Referencias bibliográficas

Appel, Carl (1882). *Das Leben und die Lieder des Trobadors Peire Rogier*. Berlin: G. Reimer.

Bec, Pierre (1979). "«Trobairitz» et chansons de femme. Contribution à la connaissance du lyrisme féminin au Moyen Âge". *Cahiers de Civilisation Médiévale*, 22, pp. 235-262.

muestra gran repugnancia hacia la hipocresía y el engaño y lanza un desafío a las costumbres: dicen que no es conveniente que una mujer corteje a un caballero y, sin embargo, yo lo hago" (1997, 88). El texto en Rieger (1991: 519–528).

[19] En la edición incluye 33 textos de veinte trobairitz conocidas y un conjunto de composiciones anónimas con traducción castellana realizada por Ana Mañeru Méndez.

BEC, Pierre (1984). *Burlesque et obscénité chez les troubadours. Le contre–texte au Moyen Age*. Paris: Éditions Stock.
BERTONI, Giulio (1915). *I trovatori d'Italia (Biografie, testi, traduzioni, note)*. Modena: Editore Umberto Orlandini.
BOGIN, Meg (1978). *Les femmes troubadours.* Paris: Éditions Denoël–Gonthier.
BOUTIÈRE, Jean; SCHUTZ, Alexander Herman y CLUZEL, Irénée–Marcel (1973). *Biographies des Troubadours. Textes provençaux des XIII^e et XIV^e siècles.* Paris: Nizet.
CARERI, Maria (1990). *Il canzoniere provenzale H (Vat. Lat. 3207). Struttura, contenuto e fonti.* Modena: Mucchi editore.
CHAMBERS, Frank M. (1989). "Las trobairitz soiseubudas". En W. D. Paden (ed.), *The Voice of the Trobaintz. Perspectives on the Women Troubadours* (pp. 45-60). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
DRONKE, Peter (1995). *Las escritoras de la Edad Media.* Barcelona: Crítica.
DUBY, Georges (2001). "El modelo cortés". En G. Duby y M. Perrot (coords.), *Historia de las mujeres en occidente. 2. La Edad Media* (pp. 319-339). Madrid: Taurus.
FRANK, István (1953–1957). *Répertoire métrique de la poésie des troubadours, I–II.* Paris: Honoré Champion.
HUCHET, Jean–Charles (1983). "Les femmes troubadours ou la voix critique". *Littérature*, 51 (3), pp. 59-90.
JEANROY, Alfred (1934). *La poésie lyrique des Troubadours, Tomes I–II.* Toulouse–Paris: Édouard Privat–Henri Didier.
LE NAN, Frédérique (2021). *Poétesses et escrivains en Occitanie médiévale. La trace, la voix, le genre.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
MARTINENGO, Marirì (1997). *Las trovadoras, poetisas del amor cortés*. Madrid: horas y HORAS.
NELLI, René (1977). *Écrivains anticonformistes du Moyen–Âge occitan. I. La Femme et l'Amour*. Paris: Éditions Phébus.
PADEN, William D. (1989). *The Voice of the Trobaintz. Perspectives on the Women Troubadours*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
[PC] PILLET, Alfred y CARSTENS, Henry (1933). *Bibliographie der Troubadours.* Halle: Max Niemeyer Verlag.
RÉGNIER–BOHLER, Danielle (2001). "Voces literarias, voces místicas". En G. Duby y M. Perrot (coords.), *Historia de las mujeres en Occidente. 2. La Edad Media* (pp. 473-546). Madrid: Taurus.
RIEGER, Angelica (1985). "*Ins e·l cor port, Dona, vostra faisso*. Image et imaginaire de la femme à travers l'enluminure dans les chansonniers des troubadours". *Cahiers de Civilisation Médiévale*, 28, pp. 385-414.

RIEGER, Angelica (1991). *Trobairitz. Der Beitrag der Frau in der altokzitanischen höfischen Lyrik. Edition des Gesamtkorpus*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

RIEGER, Angelica (2003). "*Trobairitz, domna, mecenas: la mujer en el centro del mundo trovadoresco". Mot So Razo,* 2*,* pp. 41-55.

RIQUER, Isabel de (1994). "*Tota dona val mays can letr'aprend*: las trobairitz". En A. Carabí y M. Segarra Montaner (eds.), *Mujeres y literatura* (pp. 19–38). Barcelona: PPU.

RIQUER, Isabel de (2000). "Las trobairitz". En I. M. Zavala (ed.), *Breve historia feminista de la literatura española*, VI (pp. 27–39). Barcelona: Anthropos.

RIQUER, Martín de (1983). *Los trovadores. Historia literaria y textos*, 3 vols. Barcelona: Ariel.

RIVERA–GARRETAS, María-Milagros (junio de 2019). "Las trobairitz: maestras del amor y la política en lengua materna". En C. Simó (Organizadora), *IV Xerrada Anual del Joc de Dames*, Ecomuseu de les Valls d'Àneu, Esterri d'Àneu, Lleida. Recuperado de http://www.ub.edu/duoda/web/es/textos/1/245/ [Fecha de consulta: 12/02/2025].

RUIZ DOMÉNEC, José Enrique (1986). *La mujer que mira (crónicas de la cultura cortés)*. Barcelona: Quaderns Crema.

SAKARI, Aimo (1949). "Azalais de Porcairagues, le Joglar de Raimbaut d'Orange". *Neuphilologische Mitteilungen*, 50 (1), pp. 23-43.

SCHULTZ–GORA, Oskar (1888). *Die Provenzalischen Dichterinnen. Biographien und Texte*. Leipzig [Reimpresión Genève: Slatkine, 1975].

SCHULTZ–GORA, Oskar (1891). "Nabieiris de Roman". *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 15, pp. 234-235.

STÄDTLER, Katharina (1990). *Altprovenzalische Frauendichtung (1150–1250). Historisch–soziologische Untersuchungen und Interpretationen*. Heildelberg: Carl Winter Universitätsverlag.

VÁZQUEZ GARCÍA, Tania (2017). "Los debates entre trobairitz y el *conselh*". *Estudios Románicos*, 26, pp. 241-254.

VÉRAN, Jules (1946). *Les poétesses provençales du Moyen Âge et de nos jours.* Paris: Librairie Aristide Quillet.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia (2013). "La voz disidente de las trobairitz". En M. T. Navarrete Navarrete y M. Soler Gallo (eds.), *El eterno presente de la literatura. Estudios literarios de la Edad Media al siglo XIX* (pp. 35-63). Roma: Aracne editrice.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia (2014). "Matrimonio y mujer en la poesía de tres trobairitz". En J. C. Suárez Villegas, R. Lacalle Zalduendo y J. M. Pérez Tornero (eds.), *III International Conference Gender and Communication* (pp. 919-929). Madrid: Dykinson.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia y SÁEZ DURÁN, Juan (2017). "Colores y objetos simbólicos en la iconografía de las trobairitz". En M. R. Iglesias Redondo y J. Puig Guisado (eds.), *Intersecciones: relaciones entre artes y literatura* (pp. 59-73). Sevilla: Benilde.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia (2019). "Las trobairitz en su contexto literario: análisis de las *Vidas* y *Razós*". En J. C. Suárez, S. Marín y P. Panarese (eds.), *Comunicación, género y educación* (pp. 225-229). Madrid: Dykinson.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia; SÁEZ DURÁN, Juan y VÍÑEZ DAZA, Inmaculada C. (2024). "La visibilidad de las trobairitz". En N. Muñoz Maya (ed.), *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas* (pp. 15-29). Madrid: Dykinson.

VÍÑEZ SÁNCHEZ, Antonia (2025). "The trobairitz: pluralistic readings. From misogyny to feminism". En A. Víñez Sánchez y J. Sáez Durán (eds.), *Humanidades y Comunicación desde una perspectiva de género. Estudios plurales* (pp. 19-46). Valencia: Tirant Lo Blanch.

ZUFFEREY, François (1989). "Toward a Delimitation of the Trobairitz Corpus". En W. D. Paden (ed.), *The Voice of the Trobaintz. Perspectives on the Women Troubadours* (pp. 31-43). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

ZUMTHOR, Paul (1993). "L'absente ou de la poésie des troubadours". En M. da Caprile (ed.), *Omaggio a Gianfranco Folena*, I (pp. 109-117). Padua: Editoriale Programma.

Azalais de Porcairagues
Bibliothèque nationale de France. Ms. Fr. 854, fol. 140

Castelloza
Bibliothèque nationale de France. Ms. Fr. 854, fol. 125

La Comtessa de Dia
Bibliothèque nationale de France. Ms. Fr. 854, fol. 141

FEMALE WRITING AS TEACHING MATERIAL FOR LATIN IN CLASSROOM

LA SCRITTURA FEMMINILE COME MATERIALE DIDATTICO PER IL LATINO IN CLASSE

Maria VARDALÀ
Università 'Aristotele' di Salonicco

Abstract
The text book for teaching Latin in the Greek classroom abounds in passages derived from male writings but it has no references to any female work of any period of time. There are plenty of interesting, well-written and well-styled texts of several literary genres, composed by women, that can be used as teaching material. The paper focuses on those Humanism and Renaissance authors and works, as for example the treatise of Christine de Pizan, the epistles of Laura Cereta and Costanza Varano and the dialogue of Isotta Nogarola that can be part of the school curriculum for the course of Latin. All of these works share important traits regarding their content, their literary sources or their linguistic aspects and they are considered timeless masterpieces of the female intellect.
Keywords: Latin, school class, text book, teaching material

Riassunto
Il libro di testo per l'insegnamento del latino nella classe greca abbonda di brani derivati da scritti maschili ma non fa riferimento ad alcuna opera femminile di qualsiasi epoca. Ci sono moltissimi testi interessanti, ben scritti e ben stilizzati di diversi generi letterari, composti da donne, che possono essere usati come materiale didattico. Questo contributo si concentra su quelle scrittrici e opere dell'Umanesimo e del Rinascimento, come ad esempio il trattato di Christine de Pizan, le epistole di Laura Cereta e Costanza Varano e il dialogo di Isotta Nogarola che possono far parte nel curriculum scolastico del corso di Latino.

Tutte queste opere condividono tratti importanti per quanto riguarda il contenuto, le fonti letterarie o gli aspetti linguistici e sono considerate capolavori diacronici dell'intelletto femminile.
Parole chiave: latino, classe scolastica, libro di testi, materiale didattico

1. Introduction

In the Greek high school curriculum, students that major in humanities study certain courses which constitute their material for the state exams that will give them access to university faculties and departments; these courses are Ancient Greek, Latin, History and Modern Greek. The material related to the first two courses is very specific, since the students are asked to answer questions regarding translation, word etymology, content comprehension, grammar and syntax of the ancient texts. For both courses, the teaching corpus of the passages is also very specific, since the suggested material provided by the Ministry of Education covers certain literary areas and genres. Moreover, all works are mainly written in prose.

About the course of Latin, the two manuals used in the classroom as a guide to study the language include a variety of passages derived from several literary productions related to history, politics or epistolography. Each passage is carefully selected by the editors of the two volumes, in order to use them as a basis for every grammatical or syntactical phenomenon they want to teach in each unit. Moreover, for all passages there is an introductory note that provides necessary information for a better comprehension of the historical context or about their content. Among the names of the ancient authors that were selected for shaping this material, the following appear: Servius the Grammarian, Cicero, Pliny the Younger, Pliny the Elder, Sallust, Seneca, Mucius Scaevola and Titus Livius (Πασχάλης and Σαββαντίδης, 2024). All these figures that are prominent in the school book have one main trait in common: they are all men. Apart from a few passages that merely refer to women and narrate their story, there is no other reference to the female figures of any time neither are there any works written in Latin by female

authors, despite the fact that their literary legacy is quite extended and that women have delivered a variety of writings in every literary genre.

In order to limit the research, the present publication focuses on the female authors of the Renaissance. During this particular time period, women managed to secure a place for their own writings, either in prose or in poetic form. They were all intelligent figures, with profound knowledge and understanding of the ancient Greek and Latin literature and they were all able to produce their own corpus of works, composed in almost impeccable Latin. This is an important piece of information linked to their remarkable education and training they were receiving in their childhood years. Many of them continued being self-educated in their adult lives but, as was anticipated for the time, the majority of those women were quitting their literary activities after getting married.

As examples of such figures one can recall the names of the Italian humanists Maddalena Scrovegni, Angela and Isotta Nogarola, Battista da Montefeltro, Costanza Varano, Ippolita Sforza, Cassandra Fedele, Laura Cereta, Alessandra Scala and many more that left a significant mark on the history of letters.

Thus, a teaching suggestion is to add passages from works written by female authors into the Greek school manuals provided for the course of Latin language and literature. This decision would offer the possibility to the students to get to know all those women who contributed to the enrichment of this particular ancient language that continued to exist and be frequently used during Renaissance by highly educated intellectuals not only in their private correspondence or other literary creations but also in official documents. Latin was an amazing tool through which the scholars were enjoying the prestige and recognition that they were so often seeking for themselves and for this reason this language was very highly appreciated as instrument of communication with other learned ones.

2. THE FEMALE WRITINGS[1]

The are hundreds of writings that could serve as teaching material in the classroom. The following suggestions are based on the literary genre to which each passage or complete work belongs as well as based on the different styles and language characteristics that they employ, in order to maintain the necessary variety that will render the school book more interesting for the students. Thus, the selected works are the following: i) four hexameters composed by the humanist Angela Nogarola and dedicated to Antonio Lusco, ii) an epistle written by the humanist Costanza Varano addressing Isotta Nogarola, iii) an oration delivered by Ippolita Sforza before Pope Pius II, and iv) a passage from the famous dialogue that took place around 1451 between Isotta Nogarola and Ludovico Foscarini about the original sin.

An important common trait of all these women which is necessary for those who study their accomplishments is that all these figures were part of the intellectual movement born in Europe in the 15th century, called the *Querelle des Femmes*. The women who were influenced by this movement aspired to be recognised scholars and to even shape a literary career, defying all the limits imposed on them by the male dominated society. In consequence, the women who were selected for this presentation are all great examples of determination that led them towards remarkable achievements.

2.1. ANGELA NOGAROLA TO ANTONIO LOSCHI

The Veronese humanist Angela Nogarola (1380-1436) was a notable female figure of the leading Nogarola kin who produced many significant literary works, especially before her marriage. She was in contact with and influenced many women, as it becomes evident by many references to her, found in several female – and sometimes male – writings. Moreover, the editor of Boccaccio's *De mulieribus claris,* namely Giuseppe Betussi, considered Nogarola such an exceptional personality that he

[1] The translations in English of all the passages used in the present publication are delivered by the author.

decided to enlist her in his own edition, next to all these Boccaccian notable female figures and alongside her famous nieces Isotta and Ginevra Nogarola that were equally praised by many intellectuals of their time (Boccaccio, 1547: 151).

Despite the absence of many details about her life, it becomes known through the introduction of the editor Abel that during her childhood, the Veronese was a disciple of the distinguished humanist from Vicenza, Antonio Loschi (1368-1441). To her teacher Nogarola dedicates the following four hexameters:

Dominae Angelae de Nogarolis Veronensis ad Antonium Luschum
Si modo me veniens studiis iuvenilibus actam
Solicitamque pilae vanisque intendere ludis
Vidisti, te nulla quidem miratio facti
Commoveat; labor stimulos frenare iuventae.
(Nogarola 2, 1886: 334).

The Veronese Lady Angela Nogarola to Antonio Loschi
If you have just come and seen me, engrossed in childish pursuits
and preoccupied with the ball and vain games,
let no wonder at my deeds move you;
it is a labour to curb the impulses of youth.

As the editor Abel informs in his commentary about Angela's hexameters, this short poetic work is written by the author while she was a young girl or an adolescent, namely long before her marriage (Nogarola 1, 1886: i, ix, xcii). This observation becomes undoubtedly understood by a potential reader not only because of the style and the distinctive childish content of the verses but also by the language that the author uses, since it is clearly school Latin, evident by its simplicity in grammatical and syntactical structure. Therefore, as many pupils of her time who were following a humanistic curriculum, Angela Nogarola too decided to experiment on the language and style and to compose those verses, in order to show off to her teacher her skills and acquired talent.

Although short, the dedication serves as a fine example of the poetic expression of young women, who were well educated and were studying the Latin language in the same way the current

students are approaching it. The author is in her early youth, namely at about the same age as are the students that would study her work and this particular element could even serve as an incitement for them to look at Latin not as a stale system of words and grammar but as an instrument to be creative like Angela Nogarola.

2.2. COSTANZA VARANO TO ISOTTA NOGAROLA (1442-1444)

Engaging into the epistolary activity was very common during Renaissance, not only for men but also for women. Among the many examples of such activity one can find the epistle written by the humanist scholar Costanza Varano (1426-1447) addressing another highly significant female figure of her time, Isotta Nogarola (1418-1466). The following passage reflects the admiration of Varano for Nogarola's devotion to her studies.

> *Costantia Varaneia Isotae Nogarolae S.P.D.* (1442-1444)
> Tibique ipsa congratulor, quae ad summos apices usque venisti magno cum tui nominis splendore et gloria. Nihil enim conducibilius ac magis frugiferum dominabus esse potest, quam posthabitis corporis commodis ad ea tendere summo conatu quae non possit labefactare fortuna. A teneris habuisti unguiculis illam Lactantii Firmiani sententiam, qui non ultimum inter theologos locum obtinet. Qui bona, inquit, negligunt animi, et corporis appetunt, in tenebris ac morte versantur. Istud item ex Cicerone nostro notaveras in *Officiis*: "omnes enim trahimur et ducimur ad cognitionis et scientiae cupiditatem, in qua excellere pulchrum putamus, labi autem, errare, decipi et nescire malum et turpe ducimus". Quod perspicuum illum oratorem Quintilianum non fugit in sua *Oratoria Institutione*: "Nam sicut aves ad volatum, equi ad cursum, et ad saevitiam ferae gignuntur, ita nobis propria est quaedam mentis agitatio atque solertia" (Nogarola 1, 1886: 4-6).

> *Costanza Varano sends her greetings to Isotta Nogarola*
> And I congratulate you, who have reached the highest peaks with great splendour and glory of your name. For nothing can be more conducive and more fruitful for women than to neglect the comforts of the body and strive with the utmost effort for that, which fortune cannot undermine. From your tender years you

> have had that opinion of Lactantius Firmianus, who holds not the lowest place among theologians. He says, "Those who neglect the goods of the mind and desire the goods of the body are in darkness and death". You may have noted this from our Cicero in the *On Duties*: "For we are all drawn and led to the desire for knowledge and science, in which we think it is beautiful to excel, but to slip, to err, to be deceived, and to be ignorant we consider evil and shameful". This is not lost on that perspicuous orator Quintilian in his *Fundamentals of Oratory*: "For just as birds are born to fly, horses to run, and wild animals to be savage, so a certain mental agitation and cleverness is proper to us".

The entire epistle and the passage on its own are very important for several reasons. First of all, the students will dive into the epistolary tradition that was well-developed during Renaissance. Intellectual men and women were exchanging their ideas and opinions about social and political issues or about questions related to theology and philosophy.

Another significant fact into which the students should look and is related to the abovementioned passage is that this epistle is written by a woman addressing another intellectual of the same sex, extoling her for her virtues, her profound knowledge of the ancient sources and her devotion to her cause, linked to her humanist aspirations. Isotta Nogarola was an extremely well-educated woman, who very early in her life decided to ignore the social and family expectations and to dedicate her life in her studies, with the support of her mother and brothers. Eventually, she turned into an author, whose advancements were recognised and praised by many scholars of her time, including women who admired her strength to stand against the misogynist society that was expecting women to either bear children or be confined in a convent.

In addition, it is easy for the students to realise what humanist studies really meant during Renaissance: it included the profound knowledge of a variety of literary sources and the ability to use them appropriately and adequately, in order to build a set of arguments. In this particular case and in just a few lines Costanza Varano refers to the Latin authors Lactantius Firmianus, Cicero and Quintilian, a fact that proves that female writings can

definitely shape a corpus of well-written works that would provide a good understanding of the female education of the time.

Finally, in terms of context, the students will have the opportunity to study some interesting historical events, such as the social limitations that women had to face and the sacrifices, they had to endure in order to satisfy their personal ambitions. Paving their own path with complete freedom was out of the question and if they were opting for the literary world – those women who actually had this option – they had to remain confined in a convent or in their households, facing utter isolation. It is no wonder that many scholars who approached Isotta through epistles, including Varano, describe her room as a cell full of books, highlighting at the same time her necessary virginal status that she needs to preserve and cherish, in order to continue with her studies without any distractions from the outside world (King and Rabil, 1992: 55).

All these details and comments would provide the students with a complete image of the opportunities that women had in life during Renaissance.

2.3 Ippolita Sforza's oration before Pope Pius II (Mantua, 1459)

For women, delivering an oration before a crowd full of men who were holding political or church positions was a quite rare event, at least during Renaissance. The few orations delivered by powerful women who were descendants of dominant families in their regions indicate their desire to become part of the social and political matters, to influence the development of certain events and to offer their own perspective on important issues. However, this was a challenging decision and did not always have the desired outcome for them. The following oration is an example of such piece, delivered by the young Ippolita Sforza, member of the leading Sforza kin, daughter of Francesco Sforza and the Duchess of Milan, Bianca, during the Congress of Mantua in 1459 and before the illustrious humanist Pope Pius II.

ORATIO INCLITE DUCISSE CALABRIE FILIE
ILLUSTRISSIMI FRANCISSCI DUCIS MEDIOLANI

FACTA CORAM S. D. PAPA PIO IN CONCISTORIO CARDINALIUM MANTUE 1459 MENSE IUNII.

Tantam esse huius sanctissime Sedis autoritatem ac maiestatem, beatissime, sepius audivi, ut nemo unquam, quantivis ingenii, eloquentie, dingnitatis, illam adoraturus adierit, quin trepidus orationis officio functus sit. nimirum igitur, si cui etas, sexus imbeccillitasque ingenii pudorem pariterque verecundiam afferunt, apud te presertim qui, gravissimorum omnium consensu, doctissimus atque sapientissimus iudicaris, rubore suffusa non modo meo rubore non alloqui, sed ne firma quidem oculorum acie tuam audeam subspicere sanctitatem. verum quod et accepi pariter te facilitate, summa humanitate, benignitate, clementia preditum; et quod parentum exequi iuxa sanctissimum arbitror, et verecunde ac trepide iniunctum michi dicendi munus agrediar, adventus nostri causam primum habere devotionem, tandem desiderium vel brevissima oratione explicatura (Corvisieri, 1890: 231-232).

ORATION OF THE RENOWNED DUCESS OF CALABRIA, DAUGHTER OF THE MOST ILLUSTRIOUS FRANCESCO, DUKE OF MILAN, DELIVERED BEFORE HIS HOLINESS THE POPE PIUS IN THE CONSISTORY OF CARDINALS AT MANTUA IN THE MONTH OF JUNE, 1459.

I have often heard, most blessed, that the authority and majesty of this most holy See are so great that no one, no matter how talented, eloquent, or dignified, has ever approached it to worship without having performed the duty of prayer with trepidation. Therefore, if my age, sex, and weakness of mind bring shame and embarrassment, especially in you, who, by the consent of all the most important people, are considered the most learned and wise, I, suffused with blush, not only do I not address you with my blush, but I do not even dare to look down upon your holiness with my steady gaze. But since I understand that you have a good nature, the utmost humanity, kindness, and clemency, which I consider most sacred to carry out in accordance with the wishes of my parents, I will undertake the task of speaking that has been imposed on me with shyness and trepidation. Thus, I will explain in a very brief speech the reason for our arrival and what we desire to achieve with our presence here.

This passage is a fine example of female writing and especially of the composition of an oration that was intended to be delivered

in person before a significant audience. Its writer is making use of many stereotypical formulas that the humanists used to apply in their works. Such patterns are, on one hand, the self-deprecation of the speaker and the exaltation of the virtues of the person to whom they address their speech, and on the other hand, the expression of the feeling of shyness and incompetence in front of such a prestigious audience.

The students, therefore, have the opportunity to study in what way the humanists were styling their writings and how they were decorating their speech with specific words and means of expression, as for example adjectives in superlative, in order to show their respect and admiration towards others and also to praise the figures to whom they were addressing their works.

2.4 Isotta Nogarola: On the equal or unequal sin of Adam and Eve

One of the most famous female writers of the early Renaissance was the talented Veronese Isotta Nogarola. She composed tens of epistles, orations, and other works that highlight her incredible intellect and ability to state her opinion with a well-built reasoning, based on her profound knowledge of the ancient Greek and Latin sources as well as the religious texts. Nogarola's greatest work is a dialogue between her and the Venetian humanist Ludovico Foscarini, which was later edited by Isotta and probably published by Foscarini in the form of an exchange of letters. The content of this dialogue was about the most difficult question in theology: who sinned more, Adam or Eve? Those who will study this work, or even a passage of it, will easily realise Isotta's acuteness in all of her replies to Ludovico's reasoning and arguments. Moreover, the students will be presented with a significant piece of the humanist era which reflects and discusses some major social issues: the female nature, the place of women in society, free will and, above all, sex equality. The following passage is just a token of Isotta' ability to provide well-composed arguments based on literary sources that she had carefully studied:

De pari aut impari Evae atque Adae peccato

Eva ignorans inconstansque peccavit, ex quo tibi gravius peccasse videtur, quia ignorantia eorum quae scire debemus nos non excusat, quia scriptum est: *Ignorans ignorabitur*. Concedo, quum haec ignorantia crassa fuerit vel affectata, sed ignorantia Evae a natura fuit insita, cuius naturae ipse deus est auctor et conditor. Nam in pluribus hoc videtur, quia qui plus ignorat minus peccat, ut puer sene, rusticus nobili; ad quem salvandum non expedit, ut ea sciat quae pertinent ad salutem explicite, sed implicite, quia sola fides sufficit; pari enim gressu ratio inconstantiae procedit (Nogarola 2, 1886: 198-199).

On the equal or unequal sin of Adam and Eve

Eve, ignorant and inconstant, sinned, from which it seems to you that she sinned more grievously, because ignorance, of those things which we ought to know does not excuse us, since it is written: *He who is ignorant shall be ignorant*. I grant that this ignorance was crude or affected, but Eve's ignorance was innate by nature, of which nature God Himself is the author and creator. For in most cases this seems to be the case, because he who is more ignorant sins less, like a boy who sins less than a man, or a peasant less than a nobleman. For whom it is not expedient to know explicitly, but implicitly, those things which pertain to salvation, because faith alone suffices. The question of inconstancy proceeds at the same pace.

The entire dialogue would serve as great teaching material, not only for the course of Latin but also for a potential debate project. The two interlocutors – Ludovico Foscarini and Isotta Nogarola– had both mastered the Latin language and its patterns and distinct traits in style and grammar and they used it as a weapon for their reasoning, cleverly unfolding all their arguments in their turn. The way that they synthesized their ideas is reflected also in the syntactical order of their speech, which makes all meanings clear and difficult to refute. As a result, the debate keeps the audience agile and offers the opportunity to its readers to dedicate some time and to think of all those significant issues that are presented and developed before them.

The abovementioned original version of the dialogue was published around 1451-1453. In 1563, Isotta's grandnephew Francesco Nogarola decided to compose his own dialogue in

order to dedicate it to Verona's bishop of the time, Barbaro Navagero. This was a fictitious version of the first one, where Francesco changed the interlocutors and slightly altered the ideas found in the original debate. An activity that would definitely incite students to do some research in the classroom would be to follow in Francesco's steps and to shape their own short Latin dialogues, preserving the original scope and the main arguments of the work. This would be a fun and highly educative language exercise, since it would require that the students activate their knowledge of the Latin grammar and syntax as well as to formulate their ideas about social and gender related questions.

3. Conclusions

As it becomes evident by the aforementioned, there is a variety of works that can be used as teaching material in the classroom. Studying the female writings is not only interesting but also necessary, since it is the only way to know and to understand how women were engaging into these different types of literary activity. The abovementioned passages are only a small part of the female literary production, however they all manage to reflect the female skills in composing equally important works that fall under every literary genre.

In conclusion, it is essential for the students to understand that not only men but also women were able to express their ideas and their personal perspective about social issues at a time that it was expected from them to adhere to specific rules. Apart from that, through the new proposed curriculum, they have the opportunity to realise that studying a language is not tied only to grammar and syntax but it also refers to the culture and the ideas that are firmly linked to it.

Riferimenti bibliografici

Boccaccio, Giovanni (1547). *Delle donne illustri.* Edited and translated by Giuseppe Betussi. Florence: Filippo Giunti.

Corvisieri, Costantino (1890). *Notabilia temporum di Angelo de Tummulillis da Sant'Elia*. Livorno: Tipografia Francesco Vigo.

King, Margaret L. and Rabil Albert Jr (1992). *Her Immaculate Hand: Selected Works by and about the Women Humanists of Quattrocento*

Italy. New York: Centre for Medieval and Early Renaissance Studies.

NOGAROLA, Isotta (1886). *Isotæ Nogarolæ veronensis opera quæ supersunt omnia, accedunt Angelæ et Zenevræ Nogarolæ epistolæ et carmina*, vol. 2. Edited by Eugenius Abel. Vienna: apud Gerold et socios; Budapest: apud Fridericum Kilian.

ΠΑΣΧΆΛΗΣ, M. and ΣΑΒΒΑΝΤΙΔΗ, Γ. (Ed.) (2024). *Λατινικά, τεύχος Α'. Β' Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διοφάντος".

ΠΑΣΧΆΛΗΣ, M. and ΣΑΒΒΑΝΤΙΔΗ, Γ. (Ed.) (2024). *Λατινικά, τεύχος Β'. Γ' Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διοφάντος".

"A FREE HUMAN BEING, WITH AN INDEPENDENT WILL": USING *JANE EYRE* TO EXPLORE EMOTIONS AND GENDER IN THE EFL CLASS

"UN SER HUMANO LIBRE CON VOLUNTAD INDEPENDIENTE": USO DE *JANE EYRE* PARA EXPLORAR LAS EMOCIONES Y EL GÉNERO EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Almudena NIDO
Universidad Isabel I

Abstract
In this didactic proposal we will explore the role of the EFL classroom in fostering critical thinking and inclusivity in our secondary school learners and the importance of gender in education.
We propose the novel *Jane Eyre* as a way to connect with teenagers' interests and motivate students into reading for pleasure and obtain the benefits of extensive reading and work their creative writing skills with a "Choose your own adventure" collaborative project based on their interpretations of the novel. This will help to develop their emotional intelligence as well as increase their awareness of gender inequality and related social issues.
Keywords: Jane Eyre, EFL, literature, gender, emotions.

Resumen
En esta propuesta didáctica se explora el papel de la clase de inglés como lengua extranjera para fomentar el pensamiento crítico, la importancia de temas de género y la inclusión en nuestros alumnos de secundaria. Se propone para ello *Jane Eyre* como conexión con los intereses de los adolescentes y motivarles en la lectura por placer y trabajar sus destrezas de escritura

creativa con un proyecto colaborativo de "Elige tu propia aventura" que se base en su propia interpretación de la novela. Esto les ayudará a desarrollar su inteligencia emocional al tiempo que incrementan su concienciación sobre la desigualdad.
Palabras clave: Jane Eyre, EFL, literatura, género, emociones.

1. Gender, Literature and the EFL class

In this didactic proposal for the EFL classroom, we present a brief survey of the reasons to use classical English literature in the EFL class to explore gender inequality in different historical settings, to promote emotional literacy and to allow expression of emotions in EFL students in their formative years. In this case we will use the novel *Jane Eyre* as a way to connect with teenagers' interests and motivate students into reading for pleasure and obtain the benefits of extensive reading. This will also educate students in emotional intelligence as well as increase their awareness of gender inequality and related social issues.

In this proposal about using the novel *Jane Eyre* to teach awareness in teenage EFL students about gender inequalities in the sociocultural context and thanks to the themes and appeal of the character of the novel as a way to connect with teenagers' typical interests and needs. In order to do so, we propose a "Choose your own adventure" type of project-based task for the EFL classroom that will allow students to both enjoy the original story and explore and create alternative endings where themselves can have their own choice in social interactions and become aware of gender inequality.

Education plays a key role in helping prepare individuals to contribute and build an inclusive society and in this regard, English linguistic competence is a critical skill for future citizens in Europe and abroad as it helps developing an open-minded worldview of society and the place of the individual within the community will help to foster connections and communication exchanges at an international level and reduce tensions (Kelly, 2011). Therefore, an education for the 21st century must promote values such as critical thinking, social responsibility, multicultural awareness, tolerance and respect (Barros-del Río, 2019; Yogev & Michaeli, 2011). And gender inequality is one of

these challenges, together with sexual diversity, that education for the 21st century must face (Muñoz-Martíni, Barros-del Río & Sigona, 2024). In fact, the European Institute for Gender Equality identifies gender as one of the aspects that should be addressed at education to foster inclusion and democracy. In education the Council of Europe encourages the incorporation of awareness-raising initiatives, inclusive education and educational programmes that showcase women authors that may have been disregarded in favour of male canonical authors in language and literature programmes. This of course also involves the English as a Foreign language (EFL) and English as a Second Language (ESL) classroom. Considering that we want our students to become global citizens able to use English proficiently to communicate and express themselves, language instructions cannot be totally devoid of social content to enrich their lives and future. It can also widen their prospective social influence in the future of the global society and in this regard, critical and feminist informed teaching are necessary in ESL/EFL classroom:

> for raising the consciousness of all students toward equality and social justice (…). Teaching about gender and sexuality issues evokes insights (…) and may even change their lives (…). The language classroom should not be regarded as an apolitical site, but rather a site for consciousness-raising and personal and social change (Yoshihara, 2013).

The ESL/EFL classroom can then be an effective springboard to develop critical thinking. This would help to counteract the prevalence of media and its wide-spread portrayal of stereotyped gender roles that romanticise subordination of women to men in dating and intimate relationships and reinforce a permissive social stance in domestic violence (Storer, 2017: 293).

The use of literature is one way to transfer social issues into the EFL classroom at all levels and generate increasing awareness in students about gender inequality and related issues in meaningful social contexts (Kraver, 2007) with critical literacy pedagogy (Bobkina & Stefanova, 2016: 677). This could also help raise awareness in the EFL teenager students about abusive behaviours and outdated gender expectations in dating (Sanders,

2003) or at least propitiate fruitful debate that may help raise gender awareness in their intimate relations. In fact, reading practices constitute the most influential activity when it comes to interpersonal functions for individuals who are developing their L2 competence (Saville-Troike & Barto, 2012).

Literature "concretizes an array of human values, emotions, actions, and ideas in story form" (Bressler, 2011: 14), and it is considered "inherently authentic" in the EFL context as it "provides authentic input for language learning" (Ghosn, 2002: 173). In the novel form it is still the main medium for language learning in the EFL/ESL classroom for extensive reading, thanks to the enhancement of language skills it can entail, exposing learners to a variety of vocabulary and cultural elements in meaningful contexts (Arif, 2015; Van, 2009) as well as opportunities to develop critical thinking skills and context understanding when it is used as an authentic material (Amalia, 2016; Khatib, Rezaei & Derakhshan, 2011). Furthermore, the novel in the EFL/ESL classroom can inspire students to investigate the culture it exposes, as it furthers their implication with its language exponentially (Koutsompou, 2017). Even when used with less innovative methods such as the Grammar Translation, literature helps language students in the ESL/EFL context by consolidating style, structures and comprehension (Schäffner, 2002: 125), and can provide students both with knowledge about linguistic forms, understanding of storytelling and cultural aspects, in doing so it can affect positively learners' experience of language learning with their engagement and involvement with the text (Hismanoglu, 2005).

2. READING AND EMOTIONS IN EFL CLASSROOM

In the language learning context, "emotions have been described as the driving forces of motivation in second language learning" (Dornyei, 2005). The affective factors of learning, such as self-esteem and motivation, are influential for success in language learning (Hurd, 2008). In fact, they have a direct effect on identity and self-image in language learning as emotions are considered as "ways of knowing one's self and the world" (Dirkx, 2008). Together with positive and negative feelings (Goleman,

2006) they can affect learning progress and achievement: "Negative feelings can stunt progress while positive emotions and attitudes can make language learning far more effective and enjoyable" (Oxford, 1990: 2).

The EFL/ESL teacher needs to create appropriate conditions for students to experience positive emotions in their language learning experience so they can "communicate freely and radiate positive feelings" (Borg, 2006: 23). Among these positive feelings learners may feel, emotions that pertain to what they feel about themselves, their own use of English and productive achievements, as well as the learning resources they can use must also be considered (Richards, 2022). The positive emotions that can be elicited from a meaningful communicative use of English, such as curiosity and willingness to communicate, encourage further autonomous learning (Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2017). In order to maximise the effect of positive emotions and attitudes in the language classroom and play the role of educators as facilitators of students' growth, it is then necessary to provide learners with opportunities for expression and to experience positive emotions and enjoyment in the production and reception of the target language. In this regard, reading allows us to experience beyond the scope of our personal content so that readers get access to different contexts, situations and emotions. Literature is then a canvass that enables different experiences without suffering the consequences of taking bad decisions, and readers can develop their empathic education by identifying with the characters' thoughts and feelings and reacting to what they are doing (Zunshine, 2006: 195). The universal values and emotions that classical literature uses can be scaffolding for EFL learners so that they can approach the text as an opportunity to develop empathy while they also enrich their cultural capital (Holm, 2017: 5) and create awareness of social issues that are not within their conventional context of experience.

2.1. TEEN IDENTITY AND THE DARK SIDE OF INTIMACY

When students come to using a foreign language (FL) to express themselves, there is an understandable constant source of possible dread. As Ortega (2009) states, students feel their ego threatened when they learn and use a FL: "It makes people

vulnerable, particularly grown-ups who are accustomed to function perfectly well in their own language" (Ortega, 2009: 92).

Teenagers are also at a complex crossroads that influence their identity and persona in the classroom and society and the assumption of the socially expected gender roles. Proof of this is the anxiety teenagers feel for how to perform in society. In the case of narratives and media marketed to teen girls or targeted to readers who enjoy the explorations of romance instead of action, there is a marked tendency to explore the "dark side of intimacy" in intrapersonal relations, that is, heartache, betrayal and intricate social relations and the catastrophic consequences of oversharing, the "dark side of intimacy," phenomena such as heartache and betrayal (Day, 2013: 10). The successful rate of this media and narratives shows that teenagers engage and value the exploration of these social values, how to disclose about your own identity with others, how to navigate personal crises with loved ones and love interests, rivalry and many other aspects related to the development and protection of intimacy in society. In these narratives and media, we also see social gender values and how these gender values are preserved and circulated among the younger generations. And as Sara Day stressed, these narratives are also expressions of the pressure teenagers feel to learn the value of discretion and boundaries in order to guard themselves from social consequences: "adolescent womanhood is marked by a growing understanding of what should not be expressed or shared" (Day, 2013: 10). The entry into these gender values for women is then marked by a growing understanding of how intimate relationships should work.

When we select a work of classical literature to work with teenagers in the English classroom, it is worth seeing the literary genre that is the closest to the themes teenagers can identify with. The most appealing topics in young adult literature have to do with the difficulties of their social relations and their budding identity in terms of love, attraction and how to survive the impact of their desires in society: "Every form of love teenagers grapple with friends, parents, romantic interests. How you navigate all these different forms of love is how you get through these years" (Corbett, 2010).

Often, the protagonists of these narratives are themselves outcasts or have problems finding their place in the social group, feeling rejected if they revealed all of themselves: "In young adult literature the key player is still more often than not, a figure who positions him or herself as cultural outsider […] not fully integrated into the culture they tend to view with equal parts longing and disdain" (Coats, 2011).

2.2. *JANE EYRE*: CHOICE AND GENDER

Jane Eyre is a Victorian Gothic novel that has an enduring popular appeal, as its many editions, translations, several adaptations and sequels can testify. It "stimulates new creative readings" (Schaff, 2007: 35) and engagement with the twenty-first century as it imparts on notions of girlhood and self-identity that are still relevant (Markland, 2018: 180). The choice of this novel is also important taking into account the theme of intimate relations and the social position of the characters in *Jane Eyre*. It is in these intimate relations where gender plays an important part and the novel shows the story of a young woman who has to survive a challenging childhood and move through social class differences and gender expectations in a very restrictive period. It is a journey of self-revelation for the protagonist who, as a social outcast just because of being a woman, has to face moments of uncertainty and challenging social scenes.

As a character Jane is appealing for highlighting instances of emotional intelligence and awareness of social context in intimate relationships while researching about gender stereotypes and conventions of the period because of several reasons: she forms her own identity in a patriarchal society, which is remarkable considering the social space single women had at this time; she overcomes difficult challenges in childhood and develops a strong sense of self and resilience; she depends only on herself and shows strength against social conventions thanks to her emotional restraint. In fact, she is able to protect herself from emotional traps that could tarnish her moral standing. Her choices along her life show a strong conviction in her own strength and sense of self and that she understands her inner world and can remain her best ally in any hostile social environment. She is characterized by her resilience and moral integrity and becomes a

symbol of female empowerment in a time when women's options were often limited. It is then, a story that fits the exploration of the dark side of intimacy that is so successful with young adult fiction for teens.

Charlotte Brontë expressed in her novel many of the anxieties and complexities of identity formation and reflected on the experience of adolescent sexuality, intimacy, self-control and agency on desire in Victorian England (Markland, 2018: 180**;** Milbank, 2002). The romantic relationship between Jane and Mr. Rochester, her employer, adds a layer of intrigue and passion to the narrative. The novel is renowned for its exploration of complex themes, including social class, uncertainty, and the search for identity. This also connects with the importance teenagers give to love in its many forms. They are for them extreme battlefields where they have to face challenges and the possibility of being rejected, but they have to emotionally move towards their peers to connect with friends, with romantic interests, while they disengage from the family unit. They have to test their new identity and perform with it in new and hostile environments.

In her novel, Charlotte Brontë used Gothic devices to set the scenes and the characters, together with distinctive Gothic themes, such as the journey of self-revelation, sympathy with the outcast and the individual against the unknown (Milbank, 2002). In this case, this is also mediated by gender and social class that defines the protagonist as a social outcast. Many critics have found the Gothic genre and narrative style to have a special attunement with teenagers for several reasons, mainly the perception of the self and isolation from society. This is important in adolescence as it is an emotionally complicated period and can be identified with Gothic literature's excessive forms. In this regard, critics have identified as common "the extremes of emotion, the journey of self-revelation; third, the individual against the unknown, the rebellion against authority; and, sympathy with the outcast" (Rodabaugh, 1996: 69).

We propose in this case to allow students also the power of agency and decision, the same that Jane exercises on her own in her story by proposing a "Choose your own adventure" type of collaborative task for creative writing. This type of task that will

allow students to create their own alternative itineraries while they reflect on gender, emotional awareness and agency.

By taking scenes from *Jane Eyre* and infusing them with their own creative taking, the creative process of proposing choices and outcomes for the adventure would allow for expression of students' ideas and emotions in the form of writing and development of writing skills (Barbot, Tan, Randi, Donate & Grigorenko, 2012) and alter the historical flow of the novel to make it an interactive fiction as students have to make a decisions based on the information and choose how it will progress (Harshitha, 2022). As a story-based activity it would also be effective in meaning-making and it would help the student demonstrate their understanding and view of the world (Gargiulo, 2007). Writing their own scenes from *Jane Eyre* and the possible outcomes for each choice will also help learners to become aware of how gender can influence decisions in intimate relationships.

The following is provided as an example of such scenes that can be explored in this proposal, where students would provide the options and the consequences of them, and prompt a debate on the role of gender and intimacy:

> *Jane: "Yes, to Ireland. I have spoken my mind, and I can go anywhere now."*
> *Rochester: "Jane, don't fight like a wild bird taking its own feathers in desesperation."*
> *Jane: "I am no bird. No net ensnares me. I am a free human being with an independent will, and I will now exert it to leave you."*
> *Rochester: "I offer you my hand, my heart, and a share of all my possessions."*
> *Jane:*
> *A. You must be joking! I'm going to pack my suitcase and leave you right now!*
> *B. You are going to marry Miss Ingram, aren't you?*
> *C. I don't trust you. But let me see your eyes.*
> *D. Do you truly love me? Do you sincerely wish me to be your wife? I love you so much.*

3. Conclusion

As a conclusion, this project would allow for the inclusion of gender awareness in the EFL classroom while practising both productive and receptive language skills and would generate motivation on teenagers thanks to the Gothic themes, emotions and appeal of exploring intimacy and social relations in literature. By researching about the novel and the historical context, learners will get more awareness of women's options and status in society in 19th century. The novel then is used as common context or background, and students can explore their own reactions to it by adding alternative scenes and proposing a different story. This will allow for space to debate, to express and to better connect with the intricate reality of intimate relationships and how to build up emotional awareness.

Bibliographical references

Amalia, Illa (2016). "Authentic Texts for Critical Reading Activities". *Journal of English Language Studies*, 1(1).

Arif, Saleem (2015). *The Use of Literature as a Medium for Language Learning Purposes in EFL Classroom*. Munich: GRIN Verlag.

Barbot, Baptiste; Tan, Mei; Randi, Judi; Donato, Gabrielle, & Grigorenko, Elena (2012). "Essential Skills for Creative Writing: Integrating Multiple Domain-Specific Perspectives". *Thinking Skills and Creativity*, 7, pp. 209-223.

Barros-del Río, María Amor (2019). "Cómo Fomentar el Espíritu Crítico en los Futuros Docentes de Inglés desde la Formación: Fundamentos y Propuestas". *Revista Íkala*, 24(3), pp. 607-618.

Bobkina, Jelena, & Stefanova, Svetlana (2016). "Literature and critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (4), pp. 677-696.

Borg, Simon (2006). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research,* 10(1), pp. 3-31.

Bressler, Charles E. (2011). *Literary Criticism: An introduction to Theory and Practice*. Boston: Pearson.

Christenbury, Leila (2000). "Natural, Necessary and Workable: The Connection of Young Adult Novels to the Classics". In V. R. Monseau & G. M. Salvner (eds.), *Reading their world: The Young Adult Novel in the Classroom* (pp.15-30). Portsmouth: Boynton/Cook-Heineman.

COATS, Karen (2011). “Young Adult Literature: Growing Up, in Theory”. In S. Wolf, K. Coats P. Enciso & C. Jenkins (eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 315–29). London: Routledge.

CORBETT, Sue (2010). “Double Identity”. *Publishers Weekly*, pp. 28–29.

DAY, Sara K. (2013). *Reading Like a Girl: Narrative Intimacy in Contemporary American Young Adult Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.

DEWAELE, Jean-Marc; WITNEY, John; SAITO, Kazuya & DEWAELE, Livia (2017). “Foreign Language Enjoyment and Anxiety: the Effect of Teacher and Learner Variable”. *Language Teaching Research,* 22(6), pp. 676-97.

DIRKX, John (2008). “The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. Adult Learning and the Emotional Self”. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, pp. 7-18.

DORNYEI, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

GARGIULO, Terrence (2007). *Once upon a Time: Using Story-based Activities to Develop Breakthrough Communication Skills*. San Franciso: Pfeiffer.

GHOSN, Irma (2002). “Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT”. *ELT Journal,* 56 (2), pp. 172-179.

GLAUS, Marci (2013). “Text Complexity and Young Adult Literature”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), pp. 407–416.

GOLEMAN, Daniel (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam books.

HARSHITHA, H. (2022). “Choose your Own Adventure: The Evolution of Digital Interactive Fiction and its Use in Language Pedagogy”. *FORTELL*, 45(1), pp. 44-55.

HISMANOGLU, Murat (2005). “Teaching English through Literature”. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1(19), pp. 53-66.

HOLM, Stina (2017). *Mindreading Matters A study of Jane Eyre and Emma, in Search of Empathic Response in the Narrative, through Theory of Mind, for the Purpose of Scaffolding*. Linnaeus University, Växjö. [degree thesis] Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116823/FULLTEXT01.pdf [consulted on 09/03/2025]

HURD, Stella (2008). “Affect and Strategy Use in Independent Language Learning”. In S. Hurd & T. Lewis (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings. Second Language Acquisition*. (pp. 218-236). Bristol: DeGruyter.

IRWIN, Bradley (2020). “Constructing Digital 'Choose Your Own Adventure’ Gamebooks to Enhance Creative Writing and Collaboration

Skills". In K. M. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley & S. Thouësny (eds.), *CALL for Widening Participation: Short Papers from EUROCALL* 2020 (pp. 120-124).
KELLY, Michael (2011). "Strategic Issues for Language Teacher Education in Europe". *ForumSprache*, 5, pp. 22–41.
KHATIB, Mohammad; Rezaei, Saeed & Derakshan, Ali (2011). "Literature in EFL/ESL Classroom". *English Language Teaching*, 4, pp. 201-208.
KOUTSOMPOU, Violetta (2015). "The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims". *Internation Journal of Information and Education Technology*, 5 (1), pp. 74-79.
KRAVER, Jeraldine (2007). "Engendering Gender Equity: Using Literature to Teach and Learn Democracy". *The English Journal*, 96 (6), pp. 67-73.
MARKLAND, Anah Jayne (2018). "Growing Up Empowered by Jane: An Examination of *Jane Eyre* in Twenty-First-Century Children's and Young Adult Literature". In S. S. Fritz & S. K. Day (eds.), *The Victorian Era in Twenty-First Century Children's and Adolescent Literature and Culture* (pp. 179-195). London: Routledge.
MÉNDEZ LÓPEZ, Mariza (2011) "The motivational properties of emotions in foreign language learning". *Colombian Applied Linguistics Journal* 13(2), pp. 43–59.
MILBANK, Alison (2002). "The Victorian Gothic in English novels and stories, 1830-1880". In J. E. Hogle (ed.) *The Cambridge Companion to Gothic Fiction* (pp. 145-166). Cambridge: Cambridge University Press.
MUÑOZ-MARTÍN, Lucía; BARROS-DEL RÍO, María Amor & SIGONA, Maria Concetta (2024). "Current Situation and Challenges in EFL Teacher Education in the European Union with Respect to Gender and Sexual-Affective Diversity". *European Journal of English Language Teaching*, 9 (4), pp. 132-139.
ORTEGA, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle Publishers.
RICHARDS, Jack (2022). "Exploring Emotions in Language Teaching". *RELC Journal*, 53(1), pp. 225-239.
RODABAUGH, Wendy (1996). "Teaching Gothic Literature in the Junior High Classroom". *The English Journal*, 85(3), pp. 68–73.
SANDERS, Susan (2003). *Teen Dating Violence: The Invisible Peril*. New York: Peter Lang.
SAVILLE-TROIKE, Muriel & BARTO, Karen (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHAFF, Barbara (2007). *The Strange After-Lives of Jane Eyre*. Amsterdam: Rodopi.

SCHÄFFNER, Christina (ed.) (2002). *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*. Buffalo: Multilingual matters.

STORER, Heather L. (2017). "A Year of Bad Choices: The Postfeminist 'Restorying' of Teen Dating Violence in Young Adult Literature". *Journal of Women and Social Work*, 32(3), pp. 292-307.

VAN, Truong Thi My (2009). "The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom". *English Teaching Forum*, 3, pp. 2-9.

YANG, Lei, & DUAN, Manfu (2023). "The Role of Emotional Intelligence in EFL Learners' Academic Literacy Development". *Heliyon*, 9(1). e13110.

YOSHIHARA, Reiko (2013). "Learning and Teaching Gender and Sexuality Issues in the EFL Classroom: Where Students and Teachers Stand". *The Language Teacher*, 37(5), pp. 8-11.

ZUNSHINE, Lisa (2006). *Why we Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus: Ohio State University Press.

NARRATIVES OF GENDER-BASED VIOLENCE IN THE NOVELS OF EMILY AND ANNE BRONTË: LITERARY AND CINEMATIC REPRESENTATIONS OF ISABELLA LINTON AND HELEN HUNTINGDON

NARRATIVAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS NOVELAS DE EMILY Y ANNE BRONTË: REPRESENTACIONES LITERARIAS Y CINEMATOGRÁFICAS DE ISABELLA LINTON Y HELEN HUNTINGDON

Ana PÉREZ PORRAS
Universidad de Granada

Abstract
The primary aim of this study is to explore two literary and cinematic representations of gender-based violence as experienced by female characters in nineteenth-century English fiction. The analysis centres on Isabella Linton in Emily Brontë's *Wuthering Heights*, examining her depiction in the original novel and two screen adaptations (Kosminsky, 1992; Giedroyc, 2009). In parallel, the study investigates the character development of Helen Huntingdon in Anne Brontë's *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), with particular emphasis on her portrayal in both the literary text and the 2009 BBC adaptation.
Keywords: Isabella Linton, Helen Graham, film adaptation, gender-violence.

Resumen
El objetivo principal de este estudio es examinar dos representaciones literarias y cinematográficas de la violencia de género experimentada por personajes femeninos en la ficción inglesa del siglo XIX. El análisis se centra en Isabella Linton en *Wuthering Heights* (1847) de Emily Brontë, examinando su representación en la novela original y en dos adaptaciones cinematográficas (Kosminsky, 1992; Giedroyc, 2009).

Paralelamente, el estudio investiga el desarrollo del personaje de Helen Huntingdon en *The Tenant Wildfell Hall* (1848), de Anne Brontë, haciendo especial hincapié en su representación tanto en el texto literario como en la adaptación de la BBC de 2009.
Palabras clave: Isabella Linton, Helen Graham, adaptación fílmica, violencia de género.

1. INTRODUCTION

In nineteenth-century English society, the role of women was marginal, particularly in the literary and intellectual spheres. During this period, women seeking to establish themselves in a male-dominated environment encountered significant obstacles, as Hidalgo Andreu noted, citing a prevailing 'disdain for the artistic and intellectual capacity of women' (1993: 12). The three Brontë sisters (Charlottë, Emily and Anne) are legendary figures in Victorian literature, their literary contributions leaving a profound impact. Like other female authors, the Brontë sisters faced challenges as women, with their novels published under pseudonyms. However, this did not deter them from pursuing their dreams.

Jane Eyre (1847 [1994]) was published in October 1847, while *Wuthering Heights* and *Agnes Grey* were published the same December (Ingham, 2008: 26). The three Brontë sisters could never have imagined that in the 21st century, their writings are still relevant in English-language literature. Notably, the legacy of the Brontë Society remains highly significant, inspiring new interpretations and critical engagements among contemporary readers. It is worth mentioning that the works of Anne Brontë have not had the same impact on culture as *Jane Eyre* or *Wuthering Heights*; however, this paper will not analyse the fidelity of the original texts. Instead, this study will explore the film's compelling potential to enhance the literary text's understanding significantly. Film can add new dimensions to the literary text as a medium, offering reinterpretations that can enhance or reframe the original narrative. This analysis focuses on the representation of gender-based violence in selected film

adaptations, drawing upon the source material in the novels of Emily and Anne Brontë.

When Anne Brontë published *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), she articulated a powerful narrative of resilience, centring on the courage of a woman who endures and ultimately escapes an abusive marriage. Barker's 1998 adaptation effectively conveys this enduring message. A pivotal event in literary history occurred with the publication of *Wuthering Heights* (1847 [2003]) and *Agnes Grey* (Bell & Bell, 1847) as a three-volume edition in December 1847. Critics, especially those focusing on the works of Emily and Anne, unequivocally recognised these two sisters' unique and profound impact. In comparison, they may not have attained the same level of recognition as Charlottë with *Jane Eyre* (1847 [1994]).

> Her first novel is low-key, beautifully judged, and can be seen as a criticism of or counterbalance to her sisters' more heightened and romantic productions. Agnes Grey has always had admirers, but her second, *The Tenant of Wildfell Hall*, though it sold reasonably well, was disliked by Charlottë and most of its early readers. In this and the previous century, its unsparingly detailed picture of an unhappy and ill-matched marriage has gained many admirers (Barnard & Barnard, 2007: 39).

The twenty-first century has witnessed the emergence of Brontëan cultural dissemination, a term coined by Stoneman (1995). This cultural phenomenon, which entails new authors and readers engaging in creating reinterpretations based on the original works, has played a significant role in expanding and reshaping the artistic legacy of the Brontë sisters. Stoneman (1995) discusses the cultural phenomenon of the two most recognized novels by Charlottë and Emily Brontë. According to her study, Anne's novels did not achieve the same cultural impact as those of her sisters. It is important to acknowledge that although Anne Brontë's novels may not have achieved the same level of cultural prominence as those of her sisters, they nonetheless constitute a distinctive and significant contribution to the literary canon. This study aims to underscore this point, suggesting that the value of Anne's novels extends beyond their

cultural reach. Even if they have not had the same cultural impact as a faithful adaptation of *The Tenant of Wildfell Hall* (1848), Anne Brontë's message of survival in a relationship of gender-based violence is a testament to their distinctiveness. There is only one well-known screen adaptation of *The Tenant of Wildfell Hall* (Eaton & Barker, 1996), featuring Tara Fitzgerald in the role of Helen Graham and Rupert Graves as her abusive husband, Arthur Huntingdon, from whom she ultimately escapes.

2. Analysis

These characters, Isabella Linton and Helen Huntingdon are often overshadowed by the more prominent figures of Catherine and Heathcliff. However, these works are significant in their own right, illuminating the often-overlooked theme of gender-based violence within the Brontëan narrative tradition. While literary analysis is the principal methodological approach, cinematographic materials are also employed as supporting resources. It is important to note that in most film adaptations of *Wuthering Heights* (1847 [2003]), the narrative focuses on the relationship between Catherine and Heathcliff, often relegating Isabella to a secondary role. However, from a gender perspective, Isabella emerges as a highly significant character whose experiences warrant closer critical attention. Pérez Porras (2024) compares two female characters in *Wuthering Heights (1847)*, drawing on the original novel and William Wyler's 1939 film adaptation, and affirms that the film constitutes a censored version of the literary text.

The number of adaptations of *Wuthering Heights* (1847 [2003]) is infinitely superior to that of *The Tenant Widfell Hall*, of which only one BBC adaptation has been produced (Eaton & Barker, 1996). It is also worth noting that the BBC produced an earlier adaptation of *The Tenant of Wildfell Hall* in 1968, directed by Peter Sasdy.

This study aims to highlight the distinctive perspective presented in Anne Brontë's novels, which have been adapted for film and television far less frequently than her sisters' works despite their considerable literary merit. The study focuses on the representation of female suffering by analysing two characters

from the works of Emily and Anne Brontë, both of whom endure severe mistreatment. The first case under examination is Isabella Linton's in Emily Brontë's *Wuthering Heights* (1847); the second concerns Helen Huntington, the protagonist of Anne Brontë's, *The Tenant of Wildfell Hall* (1848). This paper aims to promote a fairer and more inclusive understanding of the nineteenth-century literary canon by advocating greater recognition of Anne Brontë's literary contributions

2.1. Isabella Linton: The representation of an abused and humiliated woman in the adaptations directed by Kosminsky (1992) and Giedroyc (2009)

Emily Jane Brontë (1818-1848) has been the focus of a significant body of scholarship, exploring various aspects of her life and literary work. When published in 1847, Wuthering Heights (Brontë, 1847 [2003]) was widely regarded as an unsettling and unruly novel that sparked intense debate and intrigue. Its characters were considered malevolent, and its depictions of passion were violent and destructive, making it immoral (Pajares Infante, 2003: 56). The novel was not just a literary work; it was a controversy that contemporary critics could not ignore. Its publication evoked a profound sense of astonishment and uncertainty. As Kindelán (1989: 137) notes, contemporary critics found the protagonists' intense passions deeply disturbing.

Although the novel's central narrative revolves around Heathcliff and Catherine, Isabella is crucial in enabling Heathcliff to pursue and ultimately further his objectives. At nineteen, Isabella Linton secretly runs away from her family with Heathcliff to marry him. This elopement, a part of Heathcliff's cunning strategy, is a clever move on his part, as it deprives her of any economic power since no marriage contract is made (Pike, 2009: 358). After the consummation of this liaison in 1784, Isabella Heathcliff began to suffer physical, psychological and domestic abuse. As the third narrator, Isabella presents her story in a letter she writes to Nelly (chapter XIII). In this letter, she relates her feelings as an abused woman.

The reader is made aware of Isabella's guilt, stemming from her remorse over her marriage (Brontë, 1847 [2003]: 134). As a

victim of abuse, the female character demonstrates a strong survival instinct. In Chapter 17 of the original novel, Emily Brontë presents a scene in which Hindley, while in a state of inebriation, attempts to involve Isabella in a plan to murder Heathcliff. However, Isabella resolutely refuses to participate, demonstrating moral integrity and personal courage. Heathcliff, in turn, reacts with hostility—accusing her of conspiring against him and subjecting her to physical violence. This episode is not an isolated instance of abuse: shortly thereafter, Heathcliff attempts to harm her again by hurling a knife in her direction (Brontë, 1847 [2003]: 141).

Although in Brontë's original novel, the author shows us a brave Isabella who flees to London pregnant, victim of Heathcliff's mistreatment, this part of the story of Edgar's sister is lost in all the adaptations, both in Goldwyn & Wyler (1939) and Selway and Kosminsky's (1992). As an abused woman, she runs away from her husband and decides to go into hiding in London, where her son, Linton Heathcliff, will be born (Brontë, 1847 [2003]: 142). Edgar is only to be reunited with his sister twelve years later when she is on her deathbed.

The young girl is a victim of gender violence, and this abuse affects her to such an extent that she develops aggressive and hateful instincts. Emily Brontë never again provides any details of Isabella's life in London, nor does the reader ever learn how she survives. In the original novel, Isabella demonstrates courage and asserts her independence by fleeing *Wuthering Heights* and removing herself from an abusive environment. However, Emily Brontë does not envision a hopeful future for her character. As Nelly narrates, Isabella is only reunited with her brother twelve years later, when he is on his deathbed and entrusts her with the care of his son, Linton Heathcliff (Brontë, 1847 [2003]: 305). Edgar's sister hopes her son will have the chance to lead the same life with him as he had led with her. However, after his death, her wish is not granted. Heathcliff claims her son, as if he were a possession, to carry out his revenge. This woman, as a representation of gender-based violence, should not be relegated to a secondary role in film adaptations, as occurs in the versions directed by Kosminsky (1992). Although *Wuthering Heights* (1847 [2003]) is a complex novel and poses significant challenges

for cinematic adaptation due to time constraints and narrative density, film versions could benefit from a more deliberate focus on the theme of gender-based violence, rather than concentrating solely on the relationship between Catherine and Heathcliff.

Heathcliff's relentless pursuit of Catherine is a central theme in this adaptation. Equally, we are shown the tragic plight of Isabella, a victim of gender violence. However, a crucial part of her story is left untold. Despite the visual cues that suggest her suffering, the adaptation omits Isabella's escape to London, as well as her psychological transformation from innocence to assertiveness as a survivor of domestic abuse.

In Kosminsky's version (1992), Sophie Ward stars as Isabella Linton. The character is not given the same relevance as others, being relegated to the background. The film includes a scene where (Heathcliff) Ralph Fiennes addresses her, revealing his interest in her fortune. He confesses, "I believe Cathy has been painting a black picture of me. You mustn't imagine for a moment that she lies. I'm a villain. I'm only after your fortune" (Selway and Kosminsky, 1992: 00'48' 05'). This choice of adaptation significantly impacts the perception of Isabella's character, inviting the audience to consider the film's interpretation. Later, the action takes place in Wuthering Heights. Nelly arrives at the house and mentions that Catherine Linton has given birth to a baby girl, and Heathcliff then replies that, in this case, the Linton property belongs to his wife. Isabella intervenes in the conversation by alluding that he seems to have forgotten that his brother Edgar is still alive.

Nelly comments on Isabella's physical deterioration, emphasising that Heathcliff's so-called love has had a detrimental effect on her health. Heathcliff replies aggressively to Nelly that it is precisely because of Isabella's love of him that she hates herself. It was a tremendous effort on his part that she discovered that he had not loved her all his life. Heathcliff claims he had never encountered such a pathetic woman who had even disgraced the Linton name. Isabella asks Nelly to ignore Heatchliff's words, "He wishes to provoke Edgar to desperation. I'll die first. The single pleasure I can imagine is to die [...] or see him dead". Heathcliff takes a swing at Isabella, brutally grabbing

her and forcing her up the stairs (Selway and Kosminsky, 1992: 00'56' 33').

It is worth mentioning that in the film directed by Giedroyc (2009), Heathcliff and Isabella have their first marital relationship. This scene is a narrative device the director employs to convey that Heathcliff does not desire the sexual encounter. Nevertheless, it is portrayed as necessary for his revenge, as he intends for Isabella to become pregnant. Even as we visualise the first wedding night, Heathcliff asks her not to look at him. In this adaptation, the scene –absent from the original novel– depicts Heathcliff and Isabella's first sexual intercourse. Notably, during the encounter, Heathcliff insists that Isabella avert her gaze at the moment of penetration, underscoring a dynamic of dominance and emotional detachment (Radford & Giedroyc, 2009, 01:34:50).

Isabella's brother learns that his sister has left of her own free will and asks Nelly not to bother him any more about her and not to mention her again because, from then on, he considers that he has disgraced the family name. However, Giedroyc freely devises a scene in the film in which Isabella, deeply affected by Edgar's rejection, meets him on horseback and begs him to help her because she is pregnant. However, Edgar rides off and leaves her alone (Giedroyc 2009, 1:34:50).

Upon learning that his sister has left of her own free will, Edgar Linton asks Nelly not to bother him any more about her and not to mention her again. He feels that Isabella's actions have disgraced the family name. However, Giedroyc crafts a scene in the film where Isabella, deeply affected by Edgar's rejection, meets him on horseback and pleads for his help, revealing her pregnancy. The weight of Edgar's decision to ride off and leave her alone is felt, emphasising the themes of abandonment (Giedroyc 2009, 1:34:50).

The strength and resilience of Isabella Linton's character are not fully captured in either Kosminsky's (1992) or Gyedroic's (2009) adaptations. However, in this 2009 version, while the director deviates from Brontë's original text, there is a pivotal scene in which Isabella confronts her brother Edgar and implores forgiveness. Edgar confides in Nelly Dean that his sister has disgraced herself and expresses his decision to disassociate from

her entirely. This encounter, which is reflected in the 2009 film adaptation, is absent in Giedroyc's version. However, it is worth noting that Kosminsky's adaptation adopts a more faithful approach to the original narrative, adhering closely to the novel's chronological structure. This temporal fidelity allows the audience to engage more fully with the narrative progression, fostering a deeper immersion in the story's unfolding events.

2.2. Challenging Patriarchal Oppression: Helen Graham's Agency in Anne Brontë's The Tenant of Wildfell Hall and Its 1996 Adaptation

The Tenant of Widfell Hall was published in 1848 and adapted by Barker in 1998. A notable aspect of the novel is its depiction of the mistreatment and humiliation of the female protagonist, Helen Graham. Anne Brontë (1820-1849) was a proto-feminist writer who wrote about personal and political situations in society. In her first novel, *Agnes Grey* (1990 [1847]), Anne Brontë introduces the character of Helen, who defies the conventional norms of the nineteenth century. Helen, a woman of steadfast faith in God, is an unconventional heroine who challenges societal expectations. After separating from her husband, Helen sells her paintings to support her son, demonstrating her economic self-sufficiency. Notably, the authors Barnard & Barnard (2007: 129) highlight Helen's decision to leave her.

> The decision to leave Arthur Huntingdon is taken for her child's sake rather than her own, but it resonates with women's rights in the most important relationship of her life. The novel's framing story shows her first repelling the attentions of neighbours and then falling in love with the narrator, Gilbert Markham, whom she finally marries after the death of her husband (Barnard & Barnard, 2007: 129).

Anne Brontë's personal experience with the destructive effects of alcohol –particularly through witnessing her brother Branwell's struggle with addiction– profoundly influenced her literary treatment of the subject. *This* is an epistolary novel, a form of storytelling through letters, in which we find two

narrators; on the one hand, we have the letters of the young Gilbert, who presents us with a masculine and external point of view, and we also have the manuscript of Helen Graham's diary, and this presents us with a feminine point of view, transmitting to us all her psychological pain due to the mistreatment she has suffered.

The novel's protagonist is Helen Graham, a mysterious woman who becomes the new tenant of Wildfell Hall. Having fled a destructive and abusive marriage, she seeks refuge and a new beginning with her young son. Her arrival arouses the curiosity of the local community, whose members, intrigued by her reserved nature and unconventional views, attempt to uncover her past by drawing her into social gatherings. The narrative is structured in two distinct phases: in the first, Helen is portrayed as an enigmatic outsider fleeing an undisclosed past; in the second, she emerges as a victim of domestic abuse at the hands of her alcoholic husband, Arthur Huntingdon. Despite her suffering, Helen's resilience and moral integrity become central to her character, offering a powerful portrayal of a woman asserting her autonomy in the face of patriarchal oppression.

Anne Brontë's 1848 novel presents a narrative that continues to resonate in contemporary social realities. Because of its profound thematic contributions, this work should be relevant to gender studies and part of the English literature curriculum. In some chapters of her story, the protagonist shows us that she hopes her husband will change but gradually realises that he does not intend to do so. Helen becomes so desperate that she runs away from home with her son, and it is then that she arrives at Widfell Hall. She always tries not to attract the attention of her neighbours because she does not want them to find out about her past. Although the female protagonist keeps a low profile, the young woman cannot stop Gilbert Markham from noticing her and falling in love.

Ultimately, Helen discloses her hidden past, revealing that she is married and has fled her home due to the abuse inflicted by her husband. Her circumstances are deeply shaped by nineteenth-century English laws, which granted husbands legal authority over their wives and children, thereby exacerbating her vulnerability and restricting her autonomy. Helen cannot tolerate

her husband Arthur’s efforts to impose his libertine lifestyle on their son. As evidenced in Chapters 2 and 3, Helen exhibits a strong sense of maternal protectiveness, which sometimes borders on overprotection.

Gilbert's mother suggests that she spoils her son, and Helen responds defensively. This attitude reinforces Gilbert's negative impression of her. When young Arthur shudders at the sight of the wine Mrs Markham offers her guests (Brontë, (1848 [1998]): 16). The tenant explains that she did everything in her power to make him hate alcoholic drink in the hope that she could save him from a degrading vice: (Brontë, 1848 [1998]): 16). This speech leaves Gilbert puzzled, and Helen overpowers her son excessively. One of the reasons Helen runs away from home is because her husband encourages her son Arthur's bad habits, to the extent of forcing him to drink alcohol. This part from the original novel, depicted in the adaptation, allows viewers to understand Helen's fear of her son drinking wine. One of the main reasons Helen decides to flee is her husband's attempt to instil the habit in her son, leading her to fear that he will develop an addiction like his father. What may seem like overprotection on Helen's part is a reflection of her deep concern for her son's well-being and a powerful message about the societal dangers of alcohol, particularly when a child is encouraged to drink by his father from a young age.

As is often the case with gender violence, it is after marriage that the young woman begins to discover her husband's true, possessive nature. Arthur Huntingdon's love for Helen is overshadowed by his unwillingness to give her the time and attention she deserves. This portrayal of societal norms restricting Helen's freedom will evoke a sense of indignation in the audience. In the diary, Helen bears all her pain, using writing as a therapeutic method to overcome the trauma. She recounts her experiences with an abusive husband, an alcoholic. Her writing becomes a powerful tool, a form of self-expression that helps her to overcome pain and trauma. Her resilience emerges through both her suffering and the criticism she confronts. The diary functions as a therapeutic medium through which she reconstructs her feminine identity, allowing her to evolve as a woman and disclose the truth of her story to Gilbert Markham. It showcases

the courage of a woman who is abused and flees with her son to protect him from an alcoholic father. The diary stands as proof of her story and suffering. However, it also serves as a revealing tool in the narrative, allowing Markham to uncover Helen's true hidden history of abuse and gender violence. In chapter 15, Helen honestly gives her diary writings to Markham, a liberating act showcasing self-expression's power.

> Then she asks him if he would be pleased to learn that his conclusions about her are mistaken. When Markham responds passionately thet he would, Helen hands him a thick manuscript, telling him to read however much of it he wishes, but to share, its contents with no one and to return it to her when he finishes. (Paddock and Rollyson, 2003: 158).

In the film adaptation, Markham is seen reading Helen's diary: “So began the final chapter of our marriage. Months passed slowly, and I grew weary of my life. My greatest source of unease in this time of trial was my son, whose father delighted in nurturing all the vices a child can show. In a word, to make a man of him” (Eaton & Barker, 1996: 00'12' 29') (second part). Next, we observe that Helen is lying down and gets up hastily because she notices that Arthur is gathered with his friends and his son and realises that they are inciting him to drink: “Come on, boy. Just taste it” Helen is perplexed to see that the boy is drinking. All of Arthur’s companions are portrayed as being under the influence of alcohol.

> HELEN: Arthur, how could you?
> ARTHUR: Stay! Stay where you are. I will not let you freeze at the sunshine out of his heart until he is as cold as gloomy as his mame. He is my son. I am going to make a man of him. Do you hear me? (Eaton & Barker, 1996: 00'24' 51') (second part).

Markham continues reading the diary, and she begins to understand Helen's behaviour. She points out that she decides to use her maiden name and flee to Widfell Hall to escape the abusive situation she is enduring:

> HELEN: My mind was made up. I decided to return to Widfell Hall, where my brother and I were born. I took my mother's maiden name and disguised myself in widow's weeds to avoid discovery and evade suspicions. (Eaton & Barker, 1996: 00'24' 51') (second part).

Subsequently, Arthur is getting physically worse and worse in a continuous state of drunkenness and even spits blood from his mouth. Helen is in a state of absolute despair, and unfortunately, she is confronted by a friend of Arthur's, Mr Hargrave, who comes on to her and starts kissing her.

> HELEN: Let go! No man has ever dared to insult me the way you do.
> MR. HARGRAVE: I do not insult you, Helen. I worship you.
> HELEN: My husband has many vices, but Mr. Hargrave's hypocrisy is not one of them. He does not make a science out of self-gratification like you do or dress it up with affectation or sanctity. Now, leave me and get out of this house (Eaton & Barker, 1996: 00'34' 56') (second part).

Arthur is an alcohol addict who mistreats Helen. He is unfaithful to several women. First with Lady Lowborough, then with another woman, a governess to his son. However, Helen can no longer let it pass because he tries to instil in his son his standards, which he understands as a way of life. Arthur, a man enslaved by alcohol, mistreats his wife, Helen. He is unfaithful to several women. His infidelity, first with Lady Lowborough and then with a woman Arthur brings home to be his son's governess, is a moral grey area that Helen can no longer overlook. However, what truly disturbs her is Arthur's attempt to pass on his skewed values to their son, a practice he sees as a way of life.

> Eventually tiring of his staid wife and her strict principles, he has an affair with Lady Lowborough, sinks further into drunkenness, and brings into the house a paramour as governess to his son, whom he tries to bring up to conform to his own “manly” standards. Helen is forced to flee to protect her son (Barnard & Barnard, 2007: 162).

Arthur returns to the house after several months' absence and enters with a very abusive attitude towards one of the servants. Helen suggests he have a little less wine:

> HELEN: Perhaps if you took a little less wine, you might [...]
> ARTHUR: By Jove, if you start on that again, I shall order six bottles and drink them before bed.
> HELEN: What a shame it is for a strong man like you to reduce yourself to such a state.
> ARTHUR: If you knew all, my girl, you would rather wonder if I bear it as well as I do. I have lived more in these four months. (Eaton & Barker, 1996: 00'38' 37') (third part).

In Chapter 24, readers witness the first crisis in the marriage. Helen resumes her diary in February 1822, four months after her last entry. By this time, she had undergone a profound realization- Arthur was not the man she thought he was. During their honeymoon, Arthur hurries his tour, and they intend to return to Grassdale, where he can have her all to himself as if she were a possession. A month later, the protagonist tells us in her diary that Arthur's favourite entertainment is to sit on the sofa and tell her about old experiences of past loves (1848 [1998]): 151). Dated 4 April, Helen recounts in her diary her first quarrel and shows her husband that she strongly disagrees with his past flirtation with an older married woman (Brontë, (1848 [1998]): 151).

Helen lets him know that she would not have married him if she had known he had been involved in such a dishonest affair. Their different views lead them to be estranged for several days until Arthur finally decides to leave for London. Helen, determined to prevent him from leaving, approaches him just before his departure. The two reconcile, and Arthur agrees not to leave without her. The young woman is grateful for her husband's apologetic attitude and agrees to go with him the following week.

It is noteworthy to mention that in addition to having a husband who is addicted to alcohol and who mistreats her, he also humiliates her by having an extramarital affair with Annabella. In chapter 33, Arthur invites his friends to spend an evening at his house. After dinner, Helen leaves the house and overhears

Huntingdon explain to Annabella that he kissed Helen to cheat on her and tells her lover that he has no love for his wife. Helen is stunned to discover the infidelity and is unable to confront Huntingdon (Brontë, 1848 [1998]): 217).

When Helen finally accuses Huntingdon of being unfaithful to her that night, he denies everything at first. However, when he realizes that she has seen him with Annabella, he blames her for not approving of his extramarital affair. Helen pretends Arthur will allow her to take over his remaining fortune and move with her child elsewhere. Helen intends to separate from her husband and run away with their child, but Arthur does not consent.

Huntingdon assumes that Helen will ultimately forgive him, dismissing her reaction as jealousy. However, Helen is portrayed as a woman of strong moral integrity who refuses to overlook her husband's profound humiliation. This progressive degradation compels Helen to leave her husband and seek refuge at Wildfell Hall. During her time there, she forms a connection with Gilbert Markham. However, she ultimately returns to her husband to care for him until his death, brought about by the consequences of his excesses. Fortunately, Anne Brontë wished Helen a happy fate. Gilbert Markham ends his narrative by telling his friend Halford that he and Helen were married the following summer and settled in Staningley with Aunt Maxwell and young Arthur.

3. Conclusions

Anne and Emily Brontë championed the rights of abused women in their novels. A similarity between the heroines is the mistreatment they experience and their subsequent decision to leave their husbands. For instance, Isabella endures emotional and physical abuse by Heathcliff, and her decision to leave him is a powerful act of self-preservation. It is noteworthy that Isabella does not obtain forgiveness from her brother Edgar and decides to flee to an unknown destination without help. Both novels expose examples that portray the brutality and abuses that are experienced in relationships and marriages. Despite the two novels having been published nearly two hundred years ago, the dynamics of intimate partner violence they portray remain disturbingly relevant, as individuals exhibiting behaviours similar

to those of Heathcliff and Arthur continue to perpetrate abuse today. Emily and Anne Brontë were progressive writers in their time and with an intense desire to express all the difficulties that women faced in Victorian society.

Both Isabella and Helen Graham can be regarded as heroines, courageous women who, in defiance of societal expectations, chose to reclaim their autonomy by escaping environments of abuse and oppression. Their acts of resistance resonate with the experiences of individuals who continue to suffer gender-based violence in contemporary society, highlighting the enduring relevance of their narratives. Their actions, in the context of their time, were revolutionary and can inspire those currently experiencing similar situations. The courage and resilience of these characters can serve as inspiration for those who are currently experiencing similar situations. There are those who, like the protagonists of this study, managed to escape from this mistreatment, but there are also others who are immersed in these circles of violence and have even had tragic outcomes. These two novels and female characters should be included and studied in subjects related to English Literature and gender studies.

In conclusion, Helen is portrayed faithfully, although the film text cannot surpass the literary text. In the case of Isabella Linton, she is not the main character in the story. However, the gender violence she suffers and her evolution into hatred for Heathcliff and aggressive instincts are not reflected in any of the adaptations analysed with as much intensity as in the novel.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BARNARD, Robert and BARNARD, Louise (2007). *A Brontë Encyclopedia*. Oxford: Blackwell Publishing.

BRONTË, Anne (1990 [1847]). *Agnes Grey*. Oxford (United Kingdom): Oxford University Press.

BRONTË, Anne (1848 [1998]). *The Tenant of Wildfell Hall*. Oxford (United Kingdom): Oxford University Press.

BRONTË, Charlotte (1847 [1994]). *Jane Eyre*. Hertford (United Kingdom): Wordsworth Editions Limited.

BRONTË, Emily (1847 [2003]). *Wuthering Heights*. (Dunn, R. J., Ed.; 4ª ed.). Londres, Nueva York: Norton Critical Edition.

CONROY, David (Producer) & SASDY, Peter (Director). (1968). *The Tenant of Widfell Hall* [Film]. United Kingdom: BBC.
EATON, Rebecca & BARKER, M. (1996). *The Tenant of Wildfell* Hall [Film]. United Kingdom: BBC.
Part 1: https://tinyurl.com/y6dcw798.
Part 2: https://tinyurl.com/3rmnsz5h.
Part 3: https://tinyurl.com/3nuc2s8j.
GOLDWYN, S. (Prod.) & WYLER, W. (Dir.) (1939). *Wuthering Heights*. United States: United Artists/MGM.
HIDALGO ANDREU, Pilar (1993). Introduction. In G. Eliot, *Middlemarch* (M. E. Pujals, Trans., pp. 9–62). Madrid: Cátedra.
INGHAM, Patricia. (2006). *The Brontës (Authors in Context)*. USA: Oxford University Press.
KINDELÁN, María Paz (1989). Introduction. In R. Castillo (Trans.), *Wuthering Heights* (pp. 9–110). Madrid: Cátedra.
MILLER, Lucasta (2002). *The Brontë Myth*. New York: Alfred A. Knopf.
PADDOCK, Lisa Olson & ROLLYSON, Carl E. (2003). *The Brontës. A to Z: the essential reference to their lives and work*. Nueva York: Facts On File.
PAJARES INFANTE, Eterio (2007). "Traducción y censura: *Cumbres Borrascosas* en la dictadura franquista". En Merino, R. (Ed.), Traducción y censura en España (1939- 1985). *Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro*. Bilbao: Universidad del País Vasco; Universidad de León. (pp. 49-103). Recuperado de https://shorturl.at/YE0Uy [Fecha de consulta: 11/04/2025].
PÉREZ PORRAS, Ana (2024). From literary text to film: Analysis of two female characters in *Wuthering Heights* (1847), by Emily Brontë and their representation in the film directed by William Wyler (1939). *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. Recuperado de https://doi.org/10.31637/epsir-2025-703.
PIKE, Judith (2009). My name was Isabella Linton: Coverture, Domestic Violence, and Mrs. Heathcliff's Narrative in *Wuthering Heights*. *Nineteenth-Century Literature*, 64 (3), 347-383.
RADFORD, Neville (Prod.) & GIEDROYC, Coky (Dir.) (2009). *Wuthering Heights* [film]. United Kingdom. Mammoth Screen.
SELWAY, Mary & KOSMINSKY, Peter. (1992). *Wuthering Heights* [Film]. United States: Paramount Pictures.
STONEMAN, Patsy (1995). *Brontë Transformations. The Cultural Dissemination of* Jane Eyre *and* Wuthering Heights. Brighton: Edward Everett Root.

DIDONE E LE ALTRE: LE EROINE DEL MITO CLASSICO NELLE TRADUZIONI DI CORNELIO LANCI

DIDO AND THE OTHERS: THE HEROES OF THE CLASSIC MYTH IN THE TRANSLATIONS OF CORNELIO LANCI

Mariasole DI COSMO
Università di Siviglia

Riassunto: Il contributo si propone di indagare le funzioni e le relative applicazioni degli apparati mitologici e mito-storici adoperati nei calchi in traduzione dal latino che compongono buona parte del catalogo di argomento filogino, *Esempi della virtù delle donne*, ad opera di Cornelio Lanci, commediografo di origine urbinate al servizio della corte medicea. In particolare, si è scelto di concentrare l'attenzione sull'analisi dei profili mito-storici di Didone, delle Amazzoni, di Penelope e di Agarista.
Parole chiave: mito, mito-storia, traduzione, funzione.

Abstract: The paper aims to investigate the functions and relative applications of the mythological and mytho-historical apparatuses used in the translations from Latin that make up a good part of the catalogue of philogynous argument, Examples of the virtue of women, by Cornelio Lanci, a playwright of Urbino origin in the service of the Medici court. In particular, we have chosen to focus our attention on the analysis of the mytho-historical profiles of Dido, the Amazons, Penelope and Agarista.
Keywords: myth, myth-history, translation, function.

1. *ESEMPI DELLA VIRTÙ DELLE DONNE*: UN PLAGIO A MOSAICO

Il trattato noto con il titolo *Esempi della virtù delle donne*, edito da Cornelio Lanci di Urbino per i tipi di Francesco Tosi a Firenze nel 1590, si consegna alla memoria dei posteri come un'opera decisamente fuori dal comune, non solo per gli

argomenti di cui è corredata, molti dei quali si dichiarano a sostegno dell'indubbia superiorità morale, comportamentale e intellettuale delle donne, ma anche per l'inusuale composizione redazionale da cui ha avuto origine: gli studi condotti in seno alla mia indagine dottorale hanno infatti comprovato, al di là di ogni ragionevole dubbio, la natura plagiaria di gran parte dell'opera[1].

Dopo un'attenta *recensio* delle fonti e successiva collazione testuale, sono giunta alla conclusione che il trattato lanciano costituisce, a livello sia strutturale che redazionale, un *unicum*, al punto che, per definirlo, si è resa necessaria l'adozione di una dicitura *ad hoc*, fino a questo momento non riscontrata o attestata in altre opere con un simile aspetto redazionale: plagio a mosaico.

Per realizzarlo, l'autore ha optato per un singolare *modus operandi* che si snoda lungo tre direttrici: la composizione di calchi in traduzione dal latino (la base del calco è rappresentata da celebri opere dell'erudizione classica o talvolta da compendi di epoca tardo-umanistica e rinascimentale che contribuiscono alla tradizione dei *loci* in lingua latina, poi tradotti da Lanci), la copia di interi paragrafi tratti da volgarizzamenti di opere sia latine che greche, di genere storiografico e/o letterario e infine la formulazione di *loci* originali, riconducibili esclusivamente all'autore.

La composizione di tali elementi dà vita al mosaico di fonti su cui si erige l'intero trattato.

Lo studio analitico del catalogo di virtuosi *exempla* muliebri porta alla luce una fucina di argomentazioni, di modelli narrativi e di fonti che spaziano lungo un arco cronologico di incredibile vastità: le coordinate temporali individuate affondano le proprie

[1] Per ulteriori approfondimenti segnalo alcuni dei contributi da me pubblicati sull'argomento: *Storia di un "nobilissimo capitano": l'humanitas di Zenobia nelle riscritture di Cornelio Lanci*, Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas, Ediciones Complutense, vol. 17 (2023), ISSN-e 1989-3663, pp. 21-25; *Il "Novello Plauto" e la "Gentilissima Signora": una biografia di Cornelio Lanci*, in M. Re (ed.), "Horizontes literarios, linguísticos y culturales italianos", Editorial UNED, Madrid 2024, ISBN 978-84-362-7891-0, pp. 63-74; *Lavinia Feltria della Rovere: un ritratto tra plagio e originalità*, in "La Calce e il Dado", n. 2 (2024), Tabula Fati, ISBN 979-12-5988-335-3, pp. 28-38.

radici nell'erudizione classica e in particolar modo nella trattazione mitologica e mito-storica.

Le funzioni che Cornelio Lanci attribuisce agli archetipi mitologici e più in generale al filtro del racconto mitico possono confluire in tre macrocategorie, di seguito riportate:

- la funzione espositiva e celebrativa delle donne esemplari consegnate ai posteri dai racconti mitologici e dalle leggende popolari consente all'autore di fissare nella memoria storica occidentale profili femminili dotati di virtù ineccepibili, di un'estetica armoniosa e capaci di imprese indubbiamente straordinarie, correndo tuttavia il rischio di designare uno standard comportamentale ed estetico volto a rasentare una perfezione avvertita come inarrivabile da parte delle lettrici contemporanee;
- la funzione strumentale si concreta nel momento in cui il Nostro mette il mito al servizio della *Querelle des Femmes* e dell'eccellenza muliebre, ramificata nei più disparati ambiti intellettuali e situazionali, che il popolare dibattito cinquecentesco promulgava e che, sin dalla lettera dedicatoria[2] in apertura del trattato, Cornelio Lanci aveva dichiarato esplicitamente di condividere;
- la funzione programmatica trasforma il mito in un inedito catalizzatore della Controriforma e del programma di disciplinamento morale a cui Cornelio Lanci, consacrato cavaliere di Santo Stefano già nel 1575, aderiva apertamente, mostrando dunque una sostanziale ambivalenza rispetto agli argomenti protofemministi discussi in seno alla *Querelle*. Tale presunta ambivalenza si rivela una costante, se non persino una cifra stilistica del complesso pensiero lanciano.

Si propongono di seguito quattro casi-studio la cui analisi da un lato illustra la *facies* di ciascuna delle funzioni del filtro mitico fin qui elencate e adoperate da Lanci e dall'altro offre alcune

[2] Il paratesto degli *Esempi della virtù delle donne* consta, tra gli altri elementi, anche di una lettera dedicatoria proemiale indirizzata alla poetessa fiorentina Maddalena Salvetti Acciaiuoli, eletta dall'autore custode della propria opera filogina. La lettera reca in calce la data 28 ottobre 1590.

imprescindibili delucidazioni circa la contraddizione in termini e l'equivocità che talvolta celano la posizione del Nostro a proposito dell'autoaffermazione muliebre.

2. DIDONE, VEDOVA CASTA

Per raccontare la vicenda di Didone, Lanci scarta la più celebre scrittura virgiliana, preferendo invece il modello tramandato dal compendio di Marco Antonio Soccio Sabellico, *Rapsodie Historiarum Enneadum* (Sabellico, 1509: 200), allo scopo di affrancare la mitica regina di Cartagine da qualsivoglia controversia interpretativa.

Nella traduzione di Sabellico offerta da Lanci, Didone[3] si erge a indiscussa protagonista del IV trattato del catalogo, intitolato alle vedove caste che rifuggirono le seconde nozze: messa da parte l'*Eneide*, l'urbinate elimina ogni rovinosa traccia del passaggio di Enea sul cammino della regina, in quanto l'eroe, tra i pochi superstiti alla caduta di Troia, avrebbe decisamente macchiato – come accade nelle più note versioni del mito – l'aurea di pudicizia che circondava l'incantevole sovrana, istigandola a rompere il noto giuramento di fedeltà da lei stessa pronunciato dinanzi al feretro di suo marito Sicheo.

Il devoto cavaliere di Santo Stefano preferì, invece, tramandare il racconto di una regina rimasta vedova, talmente determinata a non contrarre un secondo matrimonio con Iarba, re di Numidia, da sacrificare la sua stessa vita e incitare il popolo di Cartagine a imitare il suo eroico esempio. Il popolo, in un primo momento, decise di non rivelare alla regina che il re dei Getuli avrebbe risparmiato atroci sofferenze alla popolazione, se solo lei avesse acconsentito a sposarlo; perciò, le riferì che il prezzo preteso da Iarba era la consegna di un rappresentante del popolo disposto a insegnare ai Getuli i raffinati costumi cartaginesi; insomma, un prigioniero che avrebbe pagato a caro prezzo la salvezza collettiva, sacrificando la propria libertà per vivere in mezzo agli assediatori.

[3] Il trattato IV degli *Esempi* reca il seguente titolo: *Vedove caste le quali fuggirono le seconde nozze* (Lanci, 1590: 21-29).

A quel punto tutta Cartagine si convinse di essere riuscita a impietosire l'irremovibile sovrana, la quale non avrebbe mai ridotto i propri sudditi a merce di scambio, né avrebbe accettato che anche un solo membro del suo popolo potesse essere condannato a una misera esistenza in terra straniera. Ma, disattendendo a ogni aspettativa, Didone ribadì con maggiore fermezza che nessun cartaginese avrebbe dovuto ricusare l'eventualità della morte o di una vita condotta in condizioni estreme, fin tanto che la salute del regno fosse stata a rischio.

Solo allora il popolo rese edotta la sovrana circa le reali condizioni imposte da Iarba: pressata su tutti i fronti, Didone invocò tra le lacrime il nome del defunto Sicheo e poi informò i sudditi di essere pronta a obbedire al destino che le spettava.

Il racconto prosegue, riferendo che la regina chiese a Iarba tre mesi di tempo per elaborare il da farsi: si trattava tuttavia di un inganno, poiché Didone ordinò invece ai suoi sudditi di edificare una pira e che questa venisse collocata ai margini periferici della città.

Al cospetto di quell'altare improvvisato, Didone celebrò dapprima i sacrifici rituali volti a placare l'anima irrequieta di Sicheo, dopodiché ella sguainò una spada e si trafisse il petto.

Si riporta di seguit" il paragrafo lanciano: "Poi, presa una spada, ascese fino alla sommità della pira e, guardando il suo popolo, disse di voler andare da suo marito, come le avevano comandato. Così si trafisse il petto con la spada e fino a quando Cartagine restò in piedi, fu onorata da quel popolo come una Dea" (Lanci, 1590: 28).

Il celebre suicidio di Didone in questo caso non si deve alla necessità di ripristinare la *dignitas* infranta da un legame avvertito come clandestino e scandaloso, ma alla dichiarata e pura intenzione di ricongiungersi al consorte scomparso e che la sovrana non avrebbe potuto tradire o deludere nemmeno da morto.

Potrebbe essere interessante proporre una breve riflessione conclusiva circa il *modus operandi* scelto da Didone per compiere il suicidio e che la accomuna ad alcune vergini sacrificate nelle tragedie greche: eroine come Polissena deliberano di essere uccise o di uccidersi trafitte nel petto con spade e pugnali e non ricorrendo al rapido, quanto letale taglio della gola o al veleno;

una scelta scevra da ogni casualità, necessaria alla vergine per accedere a un'inedita dimensione volitiva. Il sacrificio femminile, nel mito classico come nella tragedia, si traduce in una crudele forma di sottomissione della vittima, laddove l'auto-sacrificio è da intendersi come riappropriazione di un ruolo assertivo tipicamente associato alla virilità.

Vergini sacrificate sugli altari alla stregua di animali, come Ifigenia, incarnano la tragica testimonianza di una mascolinità tossica, disposta a immolare il corpo femminile a beneficio di un'intera comunità: accade, dunque, che l'epilogo brutale della vittima sacrificale non costituisce motivo di scandalo, poiché il corpo di donna, assimilato a quello di un animale anche solo per essere stato privato della facoltà di parola, è percepito come estraneo alla dimensione umana e per giunta avvertito dagli astanti come la via d'accesso necessaria alla fruizione di un beneficio altrimenti negato (Cerrato, 2011: 76-77). Anche Loraux si espresse a proposito del mito di Ifigenia, sottolineando la stretta relazione che va a instaurarsi tra il sacrificio umano e quello animale, un legame purificato dall'ombra del sacrilegio e che al contrario è legittimato dall'autorità maschile incarnata da Agamennone, ministro del rito e unico detentore del destino di sua figlia (Loraux, 1988: 1-164).

Vale anche per Polissena, il cui sacrificio non afferisce alla dimensione dell'intimità familiare, bensì si dispiega in una dimensione collettiva che accrescerà la sua forza in battaglia proprio in virtù del sacrificio di sangue promesso all'esercito greco: lo spettatore della tragica drammatizzazione è così catapultato nell'orripilante scenario di un sacrificio umano celebrato di fronte alla comunità adunata, assimilabile per questo a uno stupro di gruppo (Cerrato, 2011: 82).

In che modo, dunque, la figura di Polissena anticiperebbe quella più iconica di Didone? Secondo la versione del mito offerta da Euripide, quando Neottolemo impugna la spada per compiere il sacrificio, Polissena sovverte la condizione passiva a cui era stata ridotta, afferrando essa stessa la spada e incidendosi il petto: nota giustamente Loraux, Polissena rivendica per se stessa il diritto a una morte virile, data per mezzo di una spada, l'arma della guerra, maneggiata esclusivamente dagli uomini scesi in battaglia. La spada conferisce valore e dignità alla morte violenta

e autorità all'uomo che solo ha il potere di far scorrere il sangue altrui (Cerrato, 2011: 84).

Anche nel caso di Didone, trafiggersi il petto per mezzo di un'arma tradizionalmente associata alla virilità contribuisce a legittimare nella regina cartaginese lo *status* di eroina in cui il potere si assolutizza.

Alla luce di tali considerazioni, è possibile ipotizzare che la scelta operata da Lanci di affidarsi a Sabellico piuttosto che a Virgilio per raccontare la morte di Didone possa essere letta nell'ottica di rendere la sovrana esempio non solo di fedeltà coniugale, ma anche di tempra morale e di buon governo: dapprima la donna cede al pianto, impaurita dall'irreversibilità di quel gesto estremo; eppure, decide infine di morire come si addice a un condottiero. L'*explicit* non contraddice l'ideale di moglie casta e fedele fomentato dal Lanci, al contrario in un certo senso completa il profilo di una sovrana rimasta vedova che si scopre perfettamente in grado di guidare il proprio popolo, emancipata e al tempo stesso in linea con i modelli patriarcali di un femminile sempre devoto e al servizio della comunità maschile.

Bisogna aggiungere che l'ideale di moglie casta e devota incarnato dalla versione del mito offerta da Sabellico aderisce *in toto* ai dettami controriformisti sposati da Lanci: in questo frangente, la funzione celebrativa agisce in efficace sinergia con quella programmatica, consentendo al Nostro di tramandare un *exemplum* muliebre la cui eccellenza risiede proprio nella puntuale osservazione di un programma morale che Lanci rischia di appiattire anacronisticamente al tempo mitico in cui si colloca la vicenda di Didone.

3. Le Amazzoni: autoaffermazione e abilità guerriera

Per illustrare l'applicazione delle funzioni celebrativa e strumentale del mito classico, si prendono a esempio i profili mitostorici delle Amazzoni di Scizia e poi di Libia ricostruiti da Cornelio Lanci, collocati in apertura del trattato XXVI, intitolato *Donne forti in ciascuna cosa*, con il quale l'urbinate intese glorificare le eterogenee manifestazioni della forza muliebre, dall'abilità bellica, alla robustezza corporea, finanche alla

discendenza semidivina di alcune principesse del mitico regno matriarcale.

Data l'importanza rivestita dal tema, non sorprende che il trattato in questione sia il più corposo del catalogo lanciano; inoltre, la dissertazione ivi contenuta è sapientemente situata al centro dell'opera, quasi che l'autore volesse fare della complessa e assai spinosa questione della forza femminile, indagata non come contraltare della possenza virile, bensì nelle sue espressioni più audaci, persino ammantate di quelle interessanti sfumature psicologiche che la fazione più spiccatamente filogina del genere trattatistico cinquecentesco si proponeva di esplorare, il fulcro attorno a cui avrebbe ruotato l'intera trattazione.

A dimostrazione ulteriore della centralità, ideologica ancor prima che testuale, propria del trattato XXVI, l'edizione fiorentina degli *Esempi*, datata 1590 e assunta dalla presente indagine come testo base della *recensio* dei testimoni plagiati dall'autore e delle successive ricostruzioni delle fasi compositive e editoriali confluite nell'elaborazione dei singoli ritratti biografici, è corredata della presenza di due *maniculae* disegnate a mano con inchiostro nero, apposte a margine dei due paragrafi proemiali, dedicati rispettivamente alle Amazzoni di Scizia e a quelle libiche: considerato che quella del 1590 a cura della tipografia di Francesco Tosi fu l'unica edizione a stampa (almeno l'unica di cui la modernità sia attualmente a conoscenza) degli *Esempi della virtù delle donne*, è legittimo ritenere che l'esemplare fiorentino in esame rispetti l'ultima volontà autoriale; di conseguenza, ammesso che l'inserimento delle *maniculae* sia direttamente riconducibile alla penna di Tosi o del Lanci, i segni tipografici sarebbero finalizzati a richiamare l'attenzione del lettore su due sezioni del testo scritto che o l'autore, o il tipografo, o persino un lettore entrato successivamente in possesso del detto esemplare a stampa ha ritenuto degno di nota per i motivi sociali e ideologici sopraelencati.

Esaminando brevemente il testo lanciano, si nota come l'autore per prima cosa esalti la prontezza dimostrata dal popolo amazzone quando gli si presentò l'opportunità di istituire un proprio governo nella regione di Scizia, dopo aver procurato una clamorosa disfatta al re persiano Ciro. L'urbinate procede a elencare le straordinarie imprese belliche che condussero le

Amazzoni a riunire un esercito sotto il proprio vessillo, oltre che a instaurare un regime matrilineare che escludeva gli uomini, i cui arti venivano brutalmente deformati alla nascita, dall'apprendimento della disciplina militare, costringendoli invece alle fatiche più umili, ad esempio la tessitura, che la società occidentale di fine Cinquecento considerava esclusivo appannaggio del genere femminile.

Il ritratto rivendica orgogliosamente anche la divina discendenza da Marte, dio della guerra, della primogenita della regina amazzone, destinata a insediarsi sul trono materno e ad accrescere l'egemonia del suo impero.

Le Amazzoni libiche, dal canto loro, passarono alla storia come combattenti valorosissime, che poterono vantare vittorie celeberrime persino su guerrieri di origini semidivine, come Perseo.

Scrive Lanci: "Si consideri il valore e il potere di queste donne ogni volta che si avrà a che fare con le gesta valorose che di esse si servono, comparandole con le gesta degli uomini del nostro tempo" (Lanci, 1590: 106).

A differenza delle cugine di Scizia, le guerriere dotate di un solo seno provenienti dalle terre libiche riservavano un trattamento meno brutale ai nati maschi, allevati da soli uomini fin dalla tenera età, esclusi dalla gestione della cosa pubblica e istruiti nelle mansioni domestiche che Lanci non può che associare alle "donne nostre" (Lanci, 1590: 107), cioè del tempo e della società rinascimentale, così diverse dalle fiere Amazzoni.

Un altro aspetto interessante che l'urbinate non manca di sottolineare riguarda la discendenza matrilineare del popolo amazzone: raccontando della devozione delle figlie alle madri, il Nostro partecipa all'elaborazione di una genealogia femminile che alla fine del Cinquecento figurava come caposaldo della *Querelle des Femmes*.

Si riporta di seguito la sezione del paragrafo lanciano relativa al decesso della prima regina amazzone: "In seguito, ella perì in battaglia combattendo valorosamente e la succedette al comando la figlia, la quale, dimostrandosi degna erede delle virtù della madre in tutti i campi, continuò la sua opera; per questo motivo, mentre addestrava le fanciulle vergini nell'arte della caccia sin

dalla più tenera età, le istruiva quotidianamente anche sugli uffici debiti alla guerra" (Lanci, 1590: 105).

Secondo la tesi sostenuta da Luisa Muraro nel saggio *L'ordine simbolico della madre* (Muraro, 2022: 1-176), la relazione tra madre e figlia, intenzionalmente annichilita dalla gerarchia patriarcale, fonda un ordine simbolico alimentato da un sentimento di sincera gratitudine nei confronti della genitrice, la cui eredità è portata avanti dalle figlie che, rifiutandosi di obbedire alla norma virile, continuano l'operato materno. La sopravvivenza degli ideali e delle opere della regina Amazzone nella figlia che ne assume il ruolo governativo genera la forma sociale descritta nel paragrafo e per cui Lanci nutre profonda ammirazione.

Già Luce Irigaray, filosofa francese, nella corposa monografia del 2007 *Sessi e genealogie* (Irigaray, 2007: 1-231) aveva indagato il principio etico, politico e sociale della matrilinearità, offrendo un'interessante interpretazione del mito di Demetra e Persefone, la cui vicenda è il teatro di un tentativo di interferenza da parte dell'ordine patriarcale, nella volontà di infrangere la sacralità del legame madre-figlia e interrompere la loro reciproca comprensione, dovuta a una condivisione di identità biologiche e culturali fondate, sull'empatia e sulla potenziale maternità della figlia.

Tornando a Lanci, il fatto che i paragrafi dedicati alle Amazzoni, pur citando come fonte Diodoro Siculo, copino integralmente sezioni scelte del testo diodoreo, tratte dalla traduzione della *Biblioteca storica*[4] approntata da Francesco Baldelli, spiega come le affermazioni misogine ivi contenute, specchio della contingenza, siano imputabili, per via del plagio, a Baldelli, il quale a sua volta tradusse dal latino parole e pensieri di Poggio Bracciolini, traduttore di Diodoro Siculo; in ogni caso, è vero anche che Cornelio Lanci, dando ulteriore adito all'ambiguità di cui sopra, non intese operare alcuna mozione al

[4] La traduzione del Baldelli (Diodoro Siculo, 1574: 1-1000) confluì successivamente nel volgarizzamento edito a Venezia presso Giolito de Ferrari e intitolato *Historia overo Libraria historica di Diodoro Siciliano*. Mi propongo di approfondire questo specifico tassello del plagio lanciano in un'altra sede.

testo, aderendo *in toto* alla mentalità vigente in una realtà sociale –quella del secondo Cinquecento– gerarchizzata secondo categorie misogine e impermeabili, ben lungi dall'essere oggetto di qualsivoglia tentativo di edulcorazione da parte dell'urbinate.

Pur avendo sposato la causa della *Querelle*, Cornelio Lanci non si discosta dagli intenti espressi dalla fonte plagiata, rivelandosi anche in questa circostanza tacciabile di un'indubbia ambiguità circa la questione femminile, promossa e difesa, senza però prevedere conseguenze concretamente trasformanti del tessuto sociale.

4. Penelope, il *νόστος* e l'attesa

Il profilo di Penelope sancisce il punto più alto dell'ambivalenza del Nostro, il quale contribuisce alla tradizione del mito della fedeltà coniugale, così efficacemente rappresentato dal personaggio omerico, con una sentenza che, a dispetto della sua *brevitas*, getta una luce inedita sulla funzione strumentale del mito secondo Lanci, limitandosi a lambire le applicazioni programmatiche precedentemente esposte.

Penelope figura come quinta voce del X trattato degli *Esempi*, in cui a rivestire il ruolo cardine è l'amore sponsale, chiaramente filtrato dal punto di vista femminile.

L'osservante Lanci non fa mistero, sin dal titolo del capitolo, di nutrire la profonda convinzione che l'amore coniugale non possa sussistere, se non edificandosi sulle solide fondamenta rappresentate dalla fedeltà e dall'obbedienza, due virtù interdipendenti, postulate dal testo delle lettere paoline e, per estensione, da quella particolare sezione del programma controriformista indirizzato specificamente all'etica muliebre e che ne dettava le regole.

Una lettura più attenta rivela, tuttavia, la propensione di Lanci a preservare la funzione strumentale del mito di Penelope, insistendo tra le righe su un aspetto inedito del *νόστος* omerico che Penelope incarna e che sembra accendere l'interesse del Nostro più di quanto faccia la fedeltà proverbiale che la tradizione le attribuisce e per cui comunque anch'egli la loda: la regina di Itaca trascorre i suoi giorni cristallizzata nell'attesa nostalgica che

consuma tutti coloro che hanno perso qualcosa o qualcuno loro malgrado e non perché vi abbiano volontariamente rinunciato[5].

Il mito arcinoto dell'*Odissea*[6] apre così uno scenario inedito che focalizza l'attenzione del lettore sulla libera scelta compiuta da Penelope, una sposa disposta a perpetrare per oltre vent'anni il giuramento di fedeltà al marito perduto, perché spinta dal puro sentimento d'amore e non per ottemperare ai doveri imposti dalla pubblica morale: "Amò tanto Ulisse, suo marito" (Lanci, 1590: 54).

La scelta terminologica operata da Lanci, la cui enfasi è ulteriormente fomentata dalla posizione incipitaria del verbo amare, restituisce alla paladina dell'attesa e degli espedienti utili al temporeggiamento un ruolo attivo e un'essenza volitiva che ammanta il rifiuto opposto da Penelope agli insistenti Proci della stessa assertività su cui i fautori della *Querelle des Femmes* auspicavano che si fondasse la nuova definizione sociale della donna moderna.

La totale assenza di sottomissione al marito-padrone nel profilo consegnato da Lanci si pone in contrasto con l'inserimento di Penelope nel novero delle mogli obbedienti: una contraddizione fattuale che testimonia la posizione ambigua assunta dall'urbinate, che mai s'arrischiò a contravvenire al disciplinamento ecclesiastico di fine Cinquecento, pur continuando a vagheggiare nei suoi scritti la seducente ipotesi della sovversione delle gerarchie sociali vigenti, talvolta avvalendosi delle funzioni celebrativa e strumentale del mito per rivendicare l'attivo protagonismo di figure della classicità come

[5] Per approfondimenti circa il sentimento del *νόστος* nutrito da Penelope, si segnalano in questa sede alcune letture femministe del mito, tra cui libro di Brigidina Gentile, *L'altra Penelope. Tessere il mito* (Gentile, 2020: 1-289) che raccoglie riletture del mito ad opera di scrittrici in lingua spagnola, il celebre poema *Penelope*, parte della raccolta *Tempo de ría* (Torres, 1992: 1-46) di Xohana Torres, o ancora *L'Odissea raccontata da Penelope, Circe, Calipso e le altre* di Marilù Oliva (Oliva, 2020: 1-209).

[6] La citazione in calce al paragrafo recita: "Homero nell'Odissea" (Lanci, 1590: 55). In assenza di ulteriori riferimenti bibliografici forniti dall'autore e in mancanza di approfondimenti filologici, non è attualmente possibile asseverare l'originalità del presente paragrafo, né stabilire con certezza quale sia la fonte di riferimento tradotta da Lanci, nel caso in cui si dimostrasse la natura plagiaria del calco.

Penelope, troppo spesso oscurate dalla fama preponderante dei loro consorti.

5. Agarista: la bellezza che non dà scelta

Il personaggio mitostorico di Agarista compare tra gli esempi del trattato proemiale, "Vergini e maritate belle". Anche questo profilo muliebre ci pone di fronte a un interessantissimo caso di plagio, sulle cui fasi compositive e redazionali mi soffermerò in futuro: in questa sede, mi limiterò a osservare come, nonostante la fonte citata in calce al paragrafo da Cornelio Lanci sia il V libro delle *Storie di Alessandro Magno* di Curzio Rufo, in realtà l'indagine da me recentemente condotta ha dimostrato che le notizie su Agarista ricalcano pedissequamente le *Storie* erodotee, alle quali l'autore avrebbe avuto accesso tramite il volgarizzamento realizzato da Matteo Maria Boiardo e ristampato nel 1565, *Delle guerre de Greci, et de Persi*[7].

Tornando all'*exemplum* muliebre, Agarista è vittima della sua stessa bellezza: l'aspirazione alla perfezione estetica segnata dalla logica dell'eccellenza promulgata in seno alla *Querelle des Femmes* in questo frangente annichilisce ogni possibilità di scelta e di autoaffermazione della fanciulla.

Riporto di seguito l'*incipit* del paragrafo lanciano: "Agarista, figliuola di Clistene, era talmente bella che il padre la destinò per moglie al più eccellente e prestante tra i Greci; perciò, fece annunciare pubblicamente che chiunque si reputasse degno di essere suo genero giungesse entro sessanta giorni a Sicione, avendo egli stabilito di maritare sua figlia proprio quell'anno" (Lanci, 1590: 3).

Protagonista indiscusso dell'intreccio è dunque il padre di Agarista, Clistene, tiranno di Sicione, deciso a dare sua figlia in sposa al più prestante giovane greco che si fosse distinto durante una piccola Olimpiade da lui stesso organizzata. È chiaro che un tema come quello del matrimonio forzato, analizzato dal punto di vista della donna che ne subisce l'impartizione, fosse più che familiare a un sostenitore della *Querelle* come Cornelio Lanci, visti i numerosi spunti di riflessione offerti sull'argomento da voci

[7] Cfr. Erodoto, 1565: 1-694.

impegnate nella rivendicazione dell'affermazione femminile, come quelle di Maria di Francia e di Compiuta Donzella.

Diversi sono i miti classici che ripropongono il tema della bellezza muliebre avvertita più come una colpa che come pregio: la mitologia erompe di giovani vergini e splendide ninfe violate da divinità come Zeus ed Apollo, la cui bramosia e gli atti osceni e prevaricanti da essa originati vengono ampiamente giustificati proprio dall'eccesso di fascino esercitato dalle donne violentate, la cui bellezza irresistibile irretisce la *libido* degli dei. Gli stessi racconti mitici danno poi seguito alla logica malsana del privilegio connaturato alla predilezione divina: il fatto di essere stata scelta tra tante dal dio reo di un vero e proprio abuso è inteso come una rara benedizione, piuttosto che come un atto di deplorevole colpevolezza.

Daniele Cerrato, in un contributo del 2011, definisce "miti dello stupro" quei racconti mitologici nei quali la bellezza muliebre giustifica gesti di violenza e di prevaricazione da parte di chi ne voglia godere con prepotenza e senza aver ottenuto il consenso di quelle che diventano vere e proprie prede. Nella cultura classica –e l'Ovidio dell'*Ars amatoria* ne è una dimostrazione– va a innestarsi il paradigma della seduzione intesa come atto di conquista che produce un'adrenalinica soddisfazione e che, proprio per la sua natura dirompente, non può arrestarsi neanche di fronte all'eventuale rifiuto opposto dalla fanciulla corteggiata, reificata e costantemente manipolata (Cerrato, 2011: 432-435).

La scelta finale sembrerebbe ricadere sul pretendente distintosi per abilità in tutti i giochi, Ippoclide (o Ippocleide), almeno fin quando il giovane non suscita il disappunto del suo ospite, esibendosi in un'indecorosa danza della vittoria, che mescolava lo stile coreutico ateniese con quello lacedemone.

A questo punto il racconto di Lanci si interrompe, senza fare menzione della decisione presa da Clistene di concedere in ultima istanza la mano di Agarista a Megacle degli Alcmeonidi.

L'elemento della narrazione che suscita maggiore interesse riguarda la riduzione di Agarista a *figura tacens*, mai interpellata e costretta invece a un'obbedienza che non lascia spazio al suo parere in merito alle nozze imposte dal padre: se da un lato Lanci, rifiutandosi di manipolare la tradizione classica, si pone il linea

con i dettami controriformisti circa la silenziosa obbedienza che la donna doveva riservare all'*auctoritas* maschile del proprio nucleo familiare, d'altro canto il Nostro cade nell'ennesima contraddizione ideologica, dal momento che all'altezza del trattato XXXIII non esiterà a esaltare con evidente trasporto donne della storia antica e moderna che rivendicarono per sé il diritto alla parola, decidendo di difendere autonomamente le proprie cause in tribunale.

Nel momento in cui scrive di Agarista, Lanci è ancora lontano dalla risoluzione di svincolarsi dalla rappresentazione sottomessa di alcune eroine del mito classico: tale filtro letterario è dunque assurto a indicatore della sostanziale ambivalenza alla base del *modus operandi* del commediografo di Urbino, costantemente dimidiato tra l'osservanza degli inflessibili dogmi controriformisti e il sostegno accordato all'eccellenza muliebre, fulcro delle sue ultime fatiche letterarie.

6. Conclusioni

Nonostante nei paratesti delle sue opere rivendicasse orgogliosamente per sé il ruolo di alfiere dell'autoaffermazione femminile, Cornelio Lanci cedette a più riprese alle lusinghe dell'ambiguità che ne contraddistinse il pensiero, arrivando a piegare perfino il mito e le sue funzioni agli scopi ambivalenti che intendeva perseguire: se da un lato, infatti, i casi-studio fin qui esaminati conferiscono all'*exemplum* muliebre prescelto una volitività sconosciuta alla tradizione mitica che l'aveva reso celebre, assolvendo così alle istanze celebrative del racconto mitologico reiventate sapientemente da Lanci, d'altro canto le interpretazioni di Didone e delle altre eroine offerte dall'urbinate non escludono la possibilità che il corpo della donna acquisisca assoluto valore solo nel momento in cui ella ottemperi ai doveri imposti dalla società patriarcale, che la condanna a un sostanziale servilismo e ad attendere alle aspettative che l'autorità maschile proietta su di lei.

In questo modo Cornelio Lanci si premurò di preservare la propria delicata posizione politica, tenendosi magistralmente in equilibrio sull'orlo della contraddittorietà: così il Nostro riuscì a districarsi abilmente tra le spinte eversive promosse in seno alla

Querelle e l'obbedienza alla morale tradizionale che gli offriva protezione e incarichi, ottenendo di partecipare attivamente al dibattito intellettuale assai vivace nella Firenze di fine Cinquecento, assicurandosi di non perdere le commissioni alimentate, anche da un punto di vista finanziario, dal panorama culturale costruitosi intorno alla *Querelle des Femmes* e tutto senza mai rischiare di contravvenire ai dettami di una Controriforma a cui ogni cavaliere investito da un Ordine sacro avrebbe dovuto giurare fedeltà.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CERRATO, Daniele (2011). "Cuerpos vulnerados. La violencia contra las mujeres a través del mito", in D. Ramirez Almazón (ed.), *In Corpore Dominae*, pp. 69-92. Sevilla: Arcibel.

DI COSMO, Mariasole (2023). "Storia di un "nobilissimo capitano": l'*humanitas* di Zenobia nelle riscritture di Cornelio Lanci". *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas*, 17, pp. 21-25.

DI COSMO, Mariasole (2024). "Il "Novello Plauto" e la "Gentilissima Signora": una biografia di Cornelio Lanci", in M. Re (ed.), *Horizontes literarios, linguísticos y culturales italianos*, pp. 63-74. Madrid: Editorial UNED.

DI COSMO, Mariasole (2024). "Lavinia Feltria della Rovere: un ritratto tra plagio e originalità". *La Calce e il Dado*, 2, pp. 28-38.

DIODORO SICULO (1574). *Historia overo Libraria historica di Diodoro Siciliano*. Volgarizzamento a cura di Francesco Baldelli. Venezia: Giolito de Ferrari.

ERODOTO (1565). *Delle guerre de Greci, et de Persi*. Volgarizzamento a cura di Matteo Maria Boiardo. Venezia: Lelio Bariletto.

IRIGARAY, Luce (2007). *Sessi e genealogie*. Milano: Dalai Editore

LANCI, Cornelio (1590). *Esempi della virtù delle donne*. Firenze: Francesco Tosi.

LORAUX, Nicole (1988). *Come uccidere tragicamente una donna*. Bari: Laterza.

MURARO, Luisa (2022). *L'ordine simbolico della madre*. Roma: Editori Riuniti.

OLIVA, Marilù (2020). *L'Odissea raccontata da Penelope, Circe, Calipso e le altre*. Milano: Solferino.

SABELLICO, Marco Antonio Soccio (1509). *Rapsodie Historiarum Enneadum*. Lione: Jodocus Ascensius Badius.

UNA SCUOLA PER TUTTI E PER CIASCUNO – L'INNOVAZIONE DIDATTICA COME PONTE PER L'APPRENDIMENTO INCLUSIVO

A SCHOOL FOR ALL AND FOR EACH – EDUCATIONAL INNOVATION AS A BRIDGE TO INCLUSIVE LEARNING

Marta PENCHINI
Università di Almeria

Riassunto
Il saggio ricerca il rapporto esistente tra innovazione didattica e apprendimento inclusivo nella scuola italiana, partendo da una veloce storia dell'inclusione a livello normativo per passare a indagare il concetto di inclusione dal punto di vista pedagogico. Si passa ad indagare il concetto di innovazione didattica e ad esaminare le nuove metodologie spesso supportate dall'uso delle tecnologie digitali, dell'Intelligenza Artificiale e dal modello UDL per progettare unità didattiche personalizzate che promuovano la partecipazione di tutti e lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, in una scuola *per tutti e per ciascuno*.
Parole chiave: inclusione, innovazione didattica, metodologie innovative, UDL, apprendimento inclusivo.

Abstract
The essay explores the relationship between educational innovation and inclusive learning in the Italian school system, beginning with a brief overview of the history of inclusion in national legislation and then examining the concept of inclusion from a pedagogical perspective. It then investigates the notion of educational innovation and analyzes new methodologies, often supported by the use of digital technologies, Artificial Intelligence, and the UDL (Universal Design for Learning) model, to design personalized learning units that foster the participation of all students and the development of both

disciplinary and transversal skills, within a school system that is *for everyone and for each individual*.
Keywords: inclusion, educational innovation, innovative methodologies, UDL, inclusive learning.

1. Introduzione

Il tema del presente saggio si pone come obiettivo quello di delineare una prima e breve risposta sul rapporto esistente tra innovazione didattica ed apprendimento inclusivo nella scuola italiana.

Per trattare questo argomento è necessario partire dalla comprensione di cosa si intende per inclusione scolastica, dando una definizione del termine, tratteggiando il suo sviluppo nelle scuole italiane – infatti, non si può parlare di inclusione scolastica né di apprendimento inclusivo e innovazione didattica senza tener conto della normativa di riferimento e quindi senza concentrarsi su un determinato Stato con il suo specifico sistema scolastico – e, al contempo, capire cosa si indica con innovazione didattica.

Successivamente si potrà prendere in considerazione se e come l'innovazione didattica abbia un impatto (e quale tipo di impatto) sull'apprendimento inclusivo e sull'inclusione scolastica.

2. L'evoluzione normativa: dall'integrazione all'inclusione

La definizione di inclusione è il risultato di una fusione di idee normative e pedagogiche sviluppate nel tempo. Si può affermare che l'inclusione scolastica è "un processo che mira a garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità, origini o background, il diritto a un'istruzione di qualità all'interno del sistema scolastico ordinario" (Ianes e Maccia, 2020: 11) e rappresenta, come sostiene L. D'Alonzo, una visione della scuola come comunità educativa nella quale tutti gli alunni, con o senza disabilità, devono sentirsi accolti, rispettati e valorizzati per le loro specificità (D'Alonzo, 2012: 23).

L'inclusione scolastica è sicuramente un obiettivo ambizioso e difficile da raggiungere e nonostante i numerosi e notevoli passi

avanti fatti nel tempo, richiede ancora molta strada da percorrere. In Italia si inizia a parlare di inclusione a partire dagli anni Novanta.

Fino agli anni ’90, infatti, in Italia si parlava di *integrazione* e non di *inclusione*. Sebbene i due termini spesso vengano considerati sinonimi, in realtà esprimono due concetti differenti ed hanno due obiettivi differenti: il primo si pone come obiettivo quello della partecipazione e del coinvolgimento delle persone con disabilità, il secondo invece si pone come obiettivo quello della partecipazione e del coinvolgimento di tutti gli studenti.

La fase dell’integrazione è stata comunque un primo passo fondamentale nel percorso verso l’inclusione scolastica.

Nelle scuole italiane prima del 1928 c’era un’idea di *esclusione* delle persone con disabilità dai percorsi scolastici. Soltanto con la riforma Gentile del 1928 si abbandona la fase dell’esclusione per iniziare il processo di integrazione degli alunni con disabilità (lieve) nelle scuole, anche se ancora in classi separate. Nel 1971, con la legge n. 118, gli alunni con disabilità lievi sono tenuti a frequentare scuole comuni. In questo modo si abbandona la fase della separazione per entrare pienamente in quella dell’integrazione. Nel 1975 viene emanato il D.P.R. n 970 che introduce nelle scuole la figura dell’insegnante di sostegno. Sempre nel 1975 la Commissione Falcucci, chiamata a svolgere un’indagine sui problemi degli alunni con disabilità (allora definiti handicappati), conclude che la scuola (riportando le parole del documento) “proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati” (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975: 1), affermando anche che

> il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire la scuola e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire il suo sviluppo personale, precisando per altro che la frequenza di scuole comuni da parte dei bambini handicappati non implica il raggiungimento

di mete minime comuni (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975: 1).

Basilare per la strada verso l'inclusione scolastica è la legge n 517 del 1977 che ha portato all'abolizione delle classi differenziate e speciali, ha riconosciuto il diritto di istruzione ed educazione a tutte le persone con disabilità nelle sezioni e nelle classi comuni ed ha portato al recepimento integrale dell'articolo 34 della Costituzione italiana che afferma che la scuola è aperta a tutti. Questa legge ha favorito la valorizzazione delle differenze, portando anche modifiche importanti all'idea di programmazione educativa non più imposta dall'alto, ma progettata dai docenti anche "allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1977) e quindi con l'obiettivo di creare una scuola *di tutti e per ciascuno*.

Altra legge fondamentale è la 104 del 1992, la quale stabilisce che vengano adottati tutti gli strumenti a disposizione per superare gli impedimenti derivanti dall'handicap creando le condizioni affinché la persona disabile possa raggiungere la massima autonomia possibile, gli vengano garantiti la partecipazione alla vita della collettività e la completa realizzazione dei suoi diritti, promuovendo l'integrazione scolastica quale obiettivo di sviluppo delle potenzialità della persona. La 104/1992 prevede per raggiungere gli obiettivi stabiliti anche la stesura di un PEI, sigla che sta per Piano Educativo Individualizzato. Questo documento, basato sulla diagnosi funzionale, redatto annualmente dal consiglio di classe con la collaborazione della famiglia e degli specialisti, è uno strumento essenziale per favorire il diritto all'istruzione e all'inclusione degli alunni con disabilità. Stabilisce: gli obiettivi di apprendimento adattati alle capacità e potenzialità dell'alunno; le metodologie didattiche e le strategie inclusive da adottare; gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessarie; le modalità di valutazione; ma anche le forme di collaborazione scuola-famiglia e con i servizi territoriali. La decisione di redigere un PEI che accompagni gli alunni con disabilità nel loro percorso formativo, è stata sicuramente un grande passo avanti nel processo di inclusione e di apprendimento inclusivo.

Come detto, proprio negli anni ’90, si passa dal concetto di integrazione a quello di inclusione. In Italia il concetto di inclusione (preso dall’inglese) viene adottato dal 1994 dopo la *Dichiarazione di Salamanca*.

Il cambiamento non è solo formale, a livello terminologico, ma rappresenta una vera e propria rivoluzione perché porta al superamento del binomio *normalità/diversità* e si passa da una didattica basata sull’idea di una omogeneità di chi apprende, all’idea di una molteplicità di necessità e bisogni di ciascuno studente.

Nel 2009 il Ministero emana le *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* in cui emergono due concetti fondamentali: l’accettazione delle diversità presentate dagli alunni disabili come fonte di arricchimento; l’importanza di prestare attenzione ai bisogni di ciascuno, non solamente quindi alle esigenze degli alunni affetti da particolari disturbi. Nel 2010 viene emanata la legge n. 170, intitolata *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* che si occupa dei DSA, ovvero dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Con questa sigla si intende considerare *“*la difficoltà in quelle abilità specifiche che sono considerate fondamentali per la trasmissione della cultura”. La 170/2010 “riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento”, stabilisce la tutela degli alunni con DSA e la necessità di favorirne il successo scolastico. Per raggiungere questi obiettivi prevede l’utilizzo di quattro strumenti: la stesura di un PDP (Piano Didattico Personalizzato); l’uso di strumenti compensativi; l’uso di misure dispensative; una valutazione adeguata. Anche in questo caso, come per gli alunni tutelati dalla L.104/92, si prevede appunto la stesura di un documento che favorisca il diritto allo studio e, di conseguenza, all’inclusione, ovvero il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Questo documento, come il PEI, viene redatto annualmente dal consiglio di classe sulla base del referto clinico, in collaborazione con la famiglia e gli specialisti per stabilire gli obiettivi minimi o della classe (ma non differenziati), gli strumenti compensativi e dispensativi, le attività e gli interventi previsti, la modalità di svolgimento delle prove di verifica e della valutazione degli apprendimenti.

Nel 2012 è uscita una nuova Direttiva Ministeriale, intitolata *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica***,** che introduce il concetto di BES (Bisogni Educativi Speciali), che comprende tre categorie: gli alunni con disabilità (tutelati dalla L. 104/92); gli alunni DSA (tutelati dalla L.170/2010); gli alunni che presentano disturbi legati a fattori socio-economici, linguistici e culturali. La Direttiva amplia l'applicazione della didattica personalizzata e inclusiva anche ai BES, è un testo con un valore programmatico che serve per definire il quadro teorico e giuridico entro cui collocare l'azione educativa di tipo inclusivo.

L'anno successivo viene pubblicato il C.M. 8/2013, circolare esplicativa e applicativa, che fornisce alle scuole le istruzioni operative su come tradurre a livello pratico quanto previsto dalla Direttiva del 2012. Con questa circolare ministeriale viene estesa la stesura del PDP anche agli alunni con disturbi legati a fattori socio-economici, linguistici e culturali, anche in assenza di una certificazione medica, compresi gli alunni NAI, ovvero gli alunni con background migratorio. Il Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, successivamente modificato dal D. Lgs. n. 96 del 2019, prosegue il processo di inclusione scolastica**,** consolidando il concetto di personalizzazione degli apprendimenti**,** considerando l'inclusione come un principio base e trasversale del sistema scolastico, esteso a tutti gli alunni e non soltanto a quelli con disabilità. Inoltre, il decreto allarga ulteriormente la categoria dei BES, inserendo ad esempio gli alunni plus-dotati. Proprio questo nuovo inserimento mostra lo spostamento dell'inclusione scolastica da un modello compensativo ad uno personalizzante, in cui la didattica deve essere progettata in funzione dei bisogni formativi di ciascuno, sia in caso di difficoltà e disabilità, sia in caso di capacità cognitive superiori alla norma.

3. Dalla normativa all'approccio psico-pedagogico: verso una piena inclusione scolastica

Dopo questo breve excursus normativo –che non vuole di certo esaustivo ma intende delineare a grandi linee l'evoluzione del concetto di inclusione scolastica nell'ordinamento italiano– si deve esaminare l'idea di inclusione anche a livello teorico e psico-

pedagogico se si vuole comprendere fino in fondo il significato di questo concetto e si vuole promuovere un effettivo apprendimento inclusivo. In questo senso, con inclusione scolastica si intende indicare una scuola che si adatta agli alunni (e non viceversa) per garantire a tutti la possibilità di apprendimento, indipendentemente dalle proprie caratteristiche personali, culturali e/o sociali. La valorizzazione delle differenze diventa il cardine della scuola inclusiva e, come affermano Booth e Ainscow, l'inclusione diviene un "processo continuo di aumento della partecipazione e riduzione dell'esclusione all'interno delle scuole" (Booth e Ainscow, 2011: 9). Questa nuova concezione implica, inevitabilmente, una revisione complessiva del sistema scolastico per promuovere un'educazione più equa per tutti.

Dal punto di vista psico-pedagogico, il concetto di inclusione abbraccia un significato più ampio, basato sul modello bio-psico-sociale promosso dall'ICF (La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Salute), secondo cui il funzionamento di un individuo è basato non solo sulla diagnosi medica, ma sull'interazione tra condizioni personali e contesto. A livello scolastico questo implica, secondo D'Alonzo, che l'insegnante deve attuare "una progettazione didattica flessibile, cooperativa, plurale e contestuale" (D'Alonzo, 2021: 56), fondata sull'osservazione, sulla personalizzazione e sulla relazione educativa. Di conseguenza si può affermare che l'inclusione è "un processo che richiede il superamento della logica dell'integrazione, basata sull'adattamento dell'alunno alla scuola, per adottare invece un paradigma fondato sull'adattamento della scuola all'alunno" (Canevaro, 2006: 34).

Quindi, in questo contesto, si può prendere in considerazione l'apprendimento inclusivo a partire dalla convinzione della necessità di creare interventi didattici molteplici e flessibili, pensati per ciascun alunno considerato per i suoi "bisogni specifici", con l'obiettivo di far raggiungere a tutti e a ciascuno il proprio massimo livello di apprendimento secondo le proprie capacità e potenzialità, mantenendo alte le attese e fornendo gli strumenti necessari a ciascuno per il proprio successo formativo, come fa ad esempio il modello dell'UDL, ovvero Universal Design for Learning. Modello, sviluppato negli Stati Uniti dal

CAST (Center for Applied Special Technology), si basa su tre principi: offrire molteplici modalità di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento (Center for Applied Special Technology, 2018: 1).

4. L'INNOVAZIONE DIDATTICA, LE NUOVE METODOLOGIE, LE NUOVE TECNOLOGIE E L'APPRENDIMENTO INCLUSIVO

Collegandoci a questa idea di inclusione scolastica e al modello UDL, si inserisce il concetto di didattica inclusiva, apprendimento inclusivo e di innovazione didattica, concepiti non più soltanto come obiettivi da raggiungere, quanto piuttosto come processo partecipato di una didattica che punta all'equità nell'istruzione. Questo perché il "principio fondante dell'UDL è che le barriere all'apprendimento non risiedono negli studenti, bensì nell'interfaccia tra gli studenti e l'ambiente di apprendimento" (Meyer, Rose e Gordon, 2014: 3).

Un passaggio obbligato per cercare di individuare il rapporto esistente tra innovazione didattica e apprendimento inclusivo risiede nel comprendere, come detto in apertura, cosa si intende per innovazione didattica. Con innovazione didattica si indica tutta quella serie di processi e percorsi in continua evoluzione (non necessariamente legati all'utilizzo di nuove tecnologie) che hanno come obiettivo il miglioramento dell'apprendimento permanente e lo sviluppo non soltanto di competenze disciplinari, ma anche di quelle trasversali necessarie per affrontare la società in cui sono inseriti.

L'innovazione didattica porta all'utilizzo di nuove metodologie educative, che superano la mera lezione frontale e favoriscono la partecipazione attiva di tutti, adottando anche la flessibilità dei tempi, la riorganizzazione degli spazi di apprendimento e l'uso mirato delle nuove tecnologie (Rivotella, 2014: 12-15). In questo contesto, il ruolo del docente è centrale perché, se da un lato l'insegnante deve avere delle solide competenze sia disciplinari sia pedagogiche, dall'altro lato non può più svolgere la funzione di trasmissione delle conoscenze, ma deve diventare il regista, il moderatore e il facilitatore dell'apprendimento inclusivo. Quindi, si può affermare che

l'innovazione didattica richiede un profondo cambiamento della figura professionale del docente e del concetto di apprendimento.

Le nuove metodologie offrono la possibilità di progettare una didattica motivante e più efficace, che mette l'alunno al centro del proprio processo formativo, che permette di sviluppare competenze trasversali e di rispondere ai bisogni specifici di singoli alunni. Spesso queste metodologie integrano le nuove tecnologie che favoriscono la possibilità di creare ambienti collaborativi, ma anche di personalizzare l'apprendimento, adattandolo agli stili cognitivi di ciascuno. Le nuove metodologie didattiche danno sicuramente la possibilità di progettare percorsi di apprendimento più coinvolgenti ed efficaci, capaci di rendere ciascun alunno protagonista del proprio percorso formativo. Questo tipo di apprendimento sviluppa non soltanto competenze interdisciplinari e trasversali, che vanno a consolidare l'apprendimento permanente, ma diventa apprendimento inclusivo dato che risponde, grazie alla flessibilità e alla personalizzazione, ai bisogni specifici di ogni singolo alunno. Come detto, non è obbligatorio usare le nuove tecnologie digitali con queste metodologie, anche se spesso c'è una loro naturale integrazione, poiché permetto di creare ambienti di apprendimento interattivi e collaborativi, di adattare i percorsi didattici agli stili cognitivi individuali e di monitorare costantemente il processo formativo.

L'elenco delle metodologie innovative è molto lungo e in costante evoluzione. Se ne possono indicare alcune, tra quelle che vengono utilizzate più diffusamente: il Cooperative Learning, il Debate, lo Storytelling e il Digital Storytelling, la Gamification, la Flipped Classroom, il Role Play, il Writing and Reading Workshop, la lezione segmentata, e ancora l'Escape Room, il Problem Solving, l'Outdoor Learning, il Service Learning e la Peer Education. Seppur nella diversità, tutte le metodologie innovative favoriscono l'inclusione e l'apprendimento inclusivo perché offrono strumenti ed approcci che si adattano alle diverse esigenze dei singoli alunni. In particolare queste metodologie: permettono una partecipazione diretta ed attiva degli alunni, sviluppando la curiosità, la creatività e il pensiero critico (ad esempio tramite il Writing and Reading Workshop, il Problem Solving, il Debate, la Gamification e l'uso di Escape Room);

permettono l'apprendimento cooperativo che, non solo promuove lo sviluppo della collaborazione, del rispetto reciproco e dell'empatia, ma consente anche di valorizzare i talenti di ciascuno; permettono una personalizzazione dell'apprendimento, adattando i contenuti e le attività alle diverse esigenze degli studenti, tenendo conto dei loro stili di apprendimento, ritmi e livelli di competenza ed utilizzando diversi strumenti (testi, video, audio…); permettono infine la promozione di un clima di rispetto, accoglienza e valorizzazione delle diversità, favorendo la partecipazione di tutti gli studenti.

L'innovazione didattica spesso integra l'uso delle nuove tecnologie che sicuramente favorisce l'apprendimento inclusivo. Oltre a utilizzare tecnologie come software di sintesi vocale e riconoscimento vocale, app per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), strumenti per la lettura e la scrittura facilitata, le nuove metodologie didattiche si possono avvalere di piattaforme ed app educative che sono in grado di modificare il livello di difficoltà e/o il contenuto in base alle capacità di ciascun alunno, o in grado di offrire materiali in diverso formato.

Utilissime a livello di inclusione scolastica ed apprendimento inclusivo sono anche tutte le tecnologie interattive, come lavagne interattive, tablet, software di presentazione, strumenti di feedback online, che permettono una partecipazione attiva e coinvolgenti di tutti.

Il periodo del Covid-19 ha rappresentato un punto di svolta per il processo di innovazione didattica e l'uso delle nuove tecnologie multimediali. Le scuole, per garantire l'istruzione nei periodi di chiusura, hanno adottato piattaforme per la didattica a distanza, strumenti digitali e nuove metodologie. Finito il periodo di chiusura, parte della *trasformazione* è rimasta perché ci si è resi conto dell'importanza di abbandonare una didattica di tipo frontale e di adottare metodologie innovative e flessibili che promuovessero l'autonomia degli alunni, la collaborazione e la personalizzazione dell'apprendimento. Proprio in questo periodo c'è stata una forte spinta verso il rinnovamento della modalità di insegnamento e di apprendimento, spesso integrando le lezioni con l'uso delle tecnologie digitali per stimolare la creatività, per permettere agli studenti di essere più attivi e partecipi nel proprio percorso di apprendimento. Nonostante le paure legate all'uso

dell'IA nelle scuole da parte soprattutto degli alunni che rischiano di diventare passivi e di prendere acriticamente e senza controlli le informazioni generate, rischiando anche di diffondere i propri dati personali, l'introduzione dell'IA come strumento della didattica può favorire la promozione di una scuola inclusiva, se utilizzata con consapevolezza e con attenzione In particolare può essere utilizzata dai docenti per realizzare materiali didattici personalizzati ed adattabili che rispondano alle specifiche esigenze dei singoli alunni, così come può aiutare a creare esercizi su misura. Ovviamente, questi materiali devono essere considerati una base per il lavoro che va poi controllato e rimodulato dal docente che rimane il regista del processo di formazione degli alunni. L'IA e alcune piattaforme educative, grazie a strumenti come la sintesi vocale, i traduttori automatici, i feedback immediati, l'adattamento dei contenuti, aiutano la costruzione di un ambiente di apprendimento più equo e quindi la promozione di un apprendimento inclusivo.

Un percorso didattico innovativo utilizza differenti metodologie e strategie per progettare un'unità di apprendimento che si adattino a ciascun alunno e ai diversi stili cognitivi, favorendo in questo modo la partecipazione attiva di tutti e lo sviluppo non soltanto delle competenze disciplinari ma anche di quelle trasversali.

5. Un esempio

Per fare un esempio pratico di utilizzo della innovazione didattica con metodologie innovative usando anche le nuove tecnologie e il modello UDL per promuovere un apprendimento inclusivo, si potrebbe proporre per una classe terza di una scuola secondaria di primo o un biennio di una scuola secondaria di secondo grado, un percorso su *Marcovaldo*, il rapporto tra natura e città e l'idea di città sostenibile.

Il percorso è interdisciplinare e coinvolge italiano, geografia, storia, arte, tecnica e educazione civica. Il progetto prevede l'uso di diverse metodologie e attività (alcune da svolgere individualmente, alcune in gruppo). Oltre agli obiettivi disciplinare, si vuole sviluppare la consapevolezza del rapporto

esistente tra natura e città e tra natura ed intervento umano, per favorire l'acquisizione del concetto di città sostenibile.

Le metodologie che si possono utilizzare sono: la discussione guidata, il Debate, l'apprendimento cooperativo, l'Outdoor learning, il Writing and Reading Workshop, lo Storytelling e il Digital Storytelling. Le attività proposte vanno dalla lettura espressiva, alla riscrittura di alcuni brani, alla ricerca sul proprio territorio degli elementi *natura-città*, alla discussione guidata e al dibattito, alla progettazione di una *città ideale* in gruppi e alla realizzazione di presentazioni multimediali.

La lettura espressiva viene realizzata in parte dal docente, in parte con una lettura a più voci eseguita dagli studenti (per i brani che hanno dei dialoghi). Per la riscrittura di alcuni brani è molto utile il Writing and Reading Workshop. Dopo aver letto un brano o una parte di esso, il docente chiede agli studenti di svolgere attività di vario tipo (descrivere un personaggio, riscrivere un finale o un ambiente, riscrivere una parte cambiando il punto di vista, scrivere il finale prima di averlo letto). Si passa allo Storytelling e al Digital Storytelling a partire dalla lettura di *Marcovaldo*. Per la ricerca sul proprio territorio si utilizza l'Outdoor Learning portando la classe a visitare il quartiere in cui è inserita la propria scuola per osservare e schedare tutti gli elementi urbani e quelli *naturali*, indicando anche gli elementi positivi e quelli negativi. Gli studenti in seguito dovranno svolgere un lavoro simile nella zona in cui vivono. Si procede con il Debate. L'insegnante propone alla classe di decidere se è preferibile una città funzionale ma con poca natura o una città verde con meno servizi. Come secondo passaggio divide la classe in 4 e crea anche una *giuria* composta da 3 o 5 studenti, assegna i compiti e spiega le regole. Metà dei gruppi dovrà dimostrare che è più importante la funzionalità di una città rispetto al verde, gli altri due gruppi la tesi opposta. Ogni gruppo dovrà preparare un discorso di 5 minuti per convincere la giuria della validità della propria posizione da esporre durante il dibattito. Dopo altri 5 minuti a gruppo per domande e risposte, la giuria si riunirà e deciderà quale gruppo sia stato più convincente dando anche una motivazione. Il docente concluderà l'attività con una riflessione finale di gruppo. Il lavoro finale di progettazione di una *città ideale* sarà un'attività di gruppo e interdisciplinare. Si chiederà la

realizzazione di una presentazione multimediale e la creazione di uno schizzo di questa città immaginaria. I lavori finali verranno presentati alla classe e i disegni appesi alle pareti.

Per realizzare il progetto, in ottica UDL, si possono fornire diverse modalità di lettura, differenti modalità di espressione, uso di diversi strumenti tecnologici per raccogliere le informazioni, per documentare le esperienze e per realizzare gli elaborati, l'uso di mappe e mappe interattive. E si possono usare vari strumenti tecnologici, come tablet, Lim, app per la creazione di mappe, presentazioni e video, app e software per l'apprendimento personalizzato.

6. Conclusione

In conclusione si può affermare che la didattica innovativa, promuovendo la motivazione, la partecipazione attiva e collaborativa degli alunni, lo sviluppo del pensiero critico, dell'intelligenza emotiva, della creatività di ciascuno, sempre attenta alla valorizzazione delle differenze e alle capacità dei singoli, ha sicuramente un forte impatto positivo sull'apprendimento inclusivo e sulla promozione del pieno sviluppo di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

Booth, Tony e Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Canevaro, Andrea (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.

Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Recuperato da: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonumbers.pdf [Data di consultazione: 3/03/2025].

D'Alonzo, Luigi (2012). *La didattica per l'inclusione*. Roma: Carocci.

D'Alonzo, Luigi (2016). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

D'Alonzo, Luigi (2021). *Didattica e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Ianes, Marco e Macchia, Raffaele (2020). *L'inclusione è possibile. Proposte e strategie operative*. Trento: Erickson.

MEYER, Anne, Rose, David H. e GORDON, David (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Lynnfield MA: CAST Professional Publishing.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). *Legge n. 170 – Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Recuperata da: https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf [Data di consultazione: 21/03/2025].

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Recuperato da: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg [Data di consultazione: 27/03/2025].

Ministero della Pubblica Istruzione (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.* Recuperato da: https://download.adiscuola.it/download/mpi-relazione-falcucci-su-handicap-1975/ [Data di consultazione: 20/03/2025]

Ministero della Pubblica Istruzione (1977). *Legge n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione*. Recuperata da: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg [Data di consultazione: 20/03/2025]

RIVOTELLA, Pier Cesare (2014). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

DONNE D'OMBRA E DI RESISTENZA: VANNA E BOBÒ NELLA NARRATIVA DI MARIA MESSINA

WOMEN OF SHADOWS AND RESISTANCE: VANNA AND BOBÒ IN THE WORKS OF MARIA MESSINA

Angela Maria LA ROCCA
Universidad de Sevilla

Riassunto
Il presente articolo si pone l'obiettivo di presentare un percorso didattico trasversale indirizzato a studenti di una classe quinta di liceo classico. Il lavoro si articola in due fasi: la prima volta alla definizione degli obiettivi e alla metodologia; la seconda discorsiva e indirizzata ad un esame approfondito di due novelle di Maria Messina, *Casa paterna* e *Rose Rosse*. È previsto un *focus* specifico sui personaggi femminili di Vanna e Bobò, figure emblematiche della narrativa protofemminista messiniana. Si darà altresì spazio ad un confronto con altre opere letterarie di matrice verista.
Parole chiave: scrittura di genere, oppressione patriarcale, solitudine, Verismo intimista, narrativa meridionale femminista.

Abstract
This article aims to present a cross-curricular educational project designed for students in the final year of a classical high school. The work is structured in two phases: the first aimed at defining objectives and methodology; the second is discursive and dedicated to an in-depth analysis of two short stories by Maria Messina, *Casa paterna* and *Rose Rosse*. A specific focus will be placed on the female characters Vanna and Bobò, emblematic figures of Messina's proto-feminist narrative. Space will also be devoted to a comparison with other literary works of the Verist tradition.

Keywords: gendered writing, patriarchal oppression, solitude, intimate Verismo, southern feminist literature.

1. Presentazione dell'UdA

Gli obiettivi principali di questa proposta sono: far conoscere la biografia e il contesto storico-culturale di Maria Messina e analizzare i personaggi femminili delle sue novelle. Come obiettivo generale ci si propone di elaborare un confronto fra letteratura e condizione femminile nell'Italia di fine Ottocento-inizio Novecento.

Altresì si prende in considerazione lo sviluppo di determinate competenze trasversali, quali l'elaborazione di un pensiero critico attraverso il confronto e la comprensione di modelli e di stereotipi radicati nella società. Per quanto riguarda la metodologia si prevede un approccio integrato, che tende a combinare tradizione e innovazione.

Si prevede una lezione frontale interattiva finalizzata alla verifica dei prerequisiti sul contesto storico sociale della fine dell'Ottocento, congiuntamente alla presentazione della figura di Maria Messina e delle tematiche ricorrenti nella sua produzione letteraria. Le lezioni successive si basano su una didattica laboratoriale incentrata sulla lettura guidata e sull'analisi condivisa dei testi selezionati, con *focus* su due personaggi emblematici della narrativa messiniana: Vanna e Bobò. Per approfondire tematiche specifiche, come il ruolo della donna e l'oppressione patriarcale, viene pianificato un lavoro in piccoli gruppi favorendo metodologie di apprendimento cooperativo. Si prevedono collegamenti trasversali con Storia per approfondire la condizione femminile nell'Italia post-unitaria, e con Educazione Civica per discutere di parità di genere e di diritti civili. Nella fase finale dell'Unità di Apprendimento i discenti vengono invitati a produrre elaborati personali, saggi brevi, narrazioni creative, attraverso cui possano esprimere un proprio parere rielaborando in chiave critica e soggettiva i contenuti affrontati.

2. PRIMA FASE. TEMPO DUE ORE

Lo svolgimento dell'UdA parte da una breve fase di confronto aperto con gli alunni per sondare i prerequisiti. È indispensabile che gli alunni conoscano il quadro storico di fine Ottocento - inizio Novecento al fine di poter contestualizzare il personaggio di Maria Messina all'interno delle correnti letterarie e degli eventi storico-sociali dell'epoca. Si presuppone, inoltre, che gli studenti abbiano già studiato Giovanni Verga e il Verismo, affrontandone le tecniche compositive, nonché l'interesse sociale dimostrato dallo scrittore siciliano verso il mondo degli umili.

Si passa quindi ad analizzare la vita di Maria Messina proiettandone un'immagine alla LIM[1] per creare un collegamento empatico con l'autrice. Creare empatia richiede un approccio multidimensionale che combini analisi critica, attività creative, strumenti visivi e discussioni aperte. Questi metodi non solo migliorano la comprensione dei testi, ma promuovono anche una maggiore consapevolezza emotiva e sociale negli studenti. È utile, altresì, servirsi delle parole scritte dalla nipote della scrittrice siciliana, Annie Messina, che così la presenta:

> Una giovane donna minuta con un visino pallido dai grandi occhi luminosi, incorniciato da una massa di fini capelli castani. La sua fragilità celava una forza d'animo non comune, la forza che le ci era voluta per denunciare, lei signorina di buona famiglia che avrebbe dovuto ignorare certe vergogne, quello che si celava dietro la facciata di case rispettabili, in cui la donna era tenuta in uno stato di soggezione prossimo alla schiavitù. (Messina, 1988: 13).

Maria Messina nasce in Sicilia, a Palermo nel 1887, da Gaetano e Gaetana Valenza Traina. A causa della professione del padre, ispettore scolastico, fin dalla tenera età viene costretta a spostarsi, dapprima in varie località siciliane, per poi approdare nella fase finale della sua vita a Pistoia. Studia da autodidatta,

[1]Maria Messina, fotografia in bianco e nero (Ferlisi, 2023).

come lei stessa afferma nel carteggio epistolare con Giovanni Verga, dove con una punta d'amarezza scrive:

> Son vissuta sempre sola nella mia piccola famiglia; non sono mai andata né anche a scuola; i miei maestri, sono stati mia madre quand'ero piccola, il mio unico e amato fratello sino a pochi anni fa; a lui soltanto – che m'à avviata su questa via, che, con giovanile entusiasmo d'artista, m'à additato un ideale, che à voluto far di me quel che lui non à potuto e che pur doveva essere, a lui debbo tutto (Agosta e Messina, 1929: 28).

Desta stupore il fatto che nonostante la legge Coppino fosse già entrata in vigore nel 1877, la piccola Maria non avesse potuto frequentare la scuola dell'obbligo, tanto più che il padre era un ispettore scolastico. Questo spunto offre all'insegnante la possibilità di approfondire un capitolo fondamentale della storia dell'istruzione in Italia, analizzando nel dettaglio le caratteristiche sostanziali della legge voluta fortemente dall'allora ministro della pubblica istruzione Michele Coppino[2]. Nonostante tale norma rappresentasse un primo passo verso la costruzione di una società più istruita ed equa, si incontrarono numerosi ostacoli nelle regioni meridionali, dove dominavano analfabetismo e povertà.

La scrittrice, caparbia e volitiva, all'età di ventidue anni, dietro suggerimento del fratello, scrive una lettera a Giovanni Verga inviandogli i suoi primi lavori. Tale passo rappresenta l'inizio della sua carriera letteraria. In una prima fase, come sottolineato dal critico Giuseppe Antonio Borgese, in un saggio dal nome *Una scolara di Verga* (1928), Maria Messina aderisce ai canoni del Verismo (Borgese, 1928: 164-165). Le prime raccolte di novelle rimandano fortemente agli ambienti, ai paesaggi, ai personaggi siciliani di matrice verghiana. Nella raccolta *Pettini fini* del 1909 giovani donne e bambine sono dipinte dalla sagace penna di Maria Messina come creature fragili, timide, educate al silenzio e

[2] La legge Coppino fu varata il 15 luglio del 1877 e introdusse alcune novità rispetto alla legge Casati: elevò da due a tre anni gli anni di obbligo scolastico per bambini e bambine, imponendo alla fine del biennio un anno di corso serale o festivo. Introdusse anche delle sanzioni per le famiglie che disattendevano l'obbligo.

alla sottomissione. Vivono in ambienti domestici angusti, vittime inconsapevoli della solitudine o di una famiglia opprimente. Successivamente, come notato da numerosi critici, lo sguardo di Maria Messina comincia a spingersi oltre i confini della narrativa di matrice verista, rivolgendosi ad autori come Pirandello e Cecov (Muscariello, 1994: 329-33). Sciascia scrive in una nota alla raccolta *Casa paterna* (1981) riferendosi ai racconti pubblicati dopo la recensione di Borgese: "Come appunto in Pirandello: ma vissuta più dall'interno, con una sensitività più pronta ed accorata. Da far pensare a Cecov più che a Verga" (Sciascia, 1981: 61). Le raccolte di novelle e i romanzi successivi di Maria Messina rivelano pienamente questa nuova predisposizione della nostra autrice verso un approccio letterario differente, basato su una profonda, seppur sempre sommessa, analisi dei pensieri e delle emozioni delle protagoniste delle sue storie.

Per far conoscere le radici di questo aspetto peculiare della narrativa di Maria Messina, è utile far comprendere agli studenti che anche il panorama storico sociale italiano stava tumultuosamente cambiando sotto la spinta di fermenti causati dalla guerra, dall'emigrazione e dai primi segnali di femminismo (Sapegno, 2012: 50-51).

Allontanatasi dalla Sicilia per seguire la famiglia, vive tra Napoli, Firenze e Roma, e nel 1911 si stabilisce per un lungo periodo a Napoli. Sono anni molto proficui per la sua produzione letteraria, in parte risultato del sostegno ricevuto da Giovanni Verga, suo mentore letterario, grazie a cui riesce a pubblicare su riviste prestigiose quali *La Nuova Antologia* e *La Donna;* tra queste pubblicazioni degne di nota sono la novella Luciuzza (1914) e *La Mèrica* (1912) che vince la *Medaglia d'Oro*. Gli anni tra il 1911 e il 1920 si rivelano cruciali, vengono pubblicate alcune delle sue opere più importanti come *Alla deriva* (1920) *La casa nel vicolo* (1921), e *L'amore negato* (1928). All'età di vent'anni le viene diagnosticata una malattia neurologica, la sclerosi multipla, problema che la porta ad un progressivo isolamento. Nonostante le numerose difficoltà legate alle condizioni fisiche continua a scrivere fino agli anni '30. Trascorre gli ultimi anni della sua vita a Pistoia, dove muore all'età di 56 anni. I suoi resti vengono poi trasferiti a Mistretta considerata dalla scrittrice la sua "seconda patria".

Approfondire la vita di Maria Messina e il contesto storico-sociale dell'Italia dei primi del '900 permette agli studenti di cogliere in modo peculiare le dinamiche che influenzano i suoi personaggi. Altresì, attraverso il collegamento con i movimenti femministi emergenti all'epoca, si offre la possibilità ai discenti di vivere empaticamente la narrativa messiniana e di immedesimarsi nelle sfide delle tante protagoniste dei suoi racconti e romanzi.

3. Seconda fase. Tempo tre ore.

L'insegnante distribuisce alla classe le fotocopie della novella *Casa paterna*. Lo scritto risale al 1918, anno in cui fu inclusa nella raccolta *Le briciole del destino*, pubblicata da Treves. Tuttavia rimase relativamente sconosciuta fino alla sua riscoperta e ripubblicazione postuma nel 1981 da Sellerio, accompagnata dalla suddetta nota critica di Leonardo Sciascia, a cui si deve il merito di aver sottratto Maria Messina dalla zona d'ombra a cui era stata relegata. La scelta di questa novella in chiave didattica deriva principalmente "dalla sapiente costruzione architettonica della narrazione, dalla polisemia del linguaggio e dal ruolo metaforico che i luoghi ed il paesaggio rivestono sulla condizione esistenziale della protagonista" (Rusignuolo, 2023). Si procede, quindi, alla lettura della novella a più voci, in modo che gli alunni possano meglio immedesimarsi nelle vicende narrate.

La protagonista della novella è Vanna, una giovane donna siciliana, che dopo tre anni di matrimonio infelice con un brillante avvocato romano decide di ritornare nella casa paterna. Vanna è soffocata dalla solitudine, dall'amarezza, dall'indifferenza del marito; parte di nascosto dalla capitale con una piccola somma derivante dalla vendita di alcuni gioielli. Sogna di potersi ricongiungere, con la madre, con il padre, con i fratelli, ricreando quel nido colmo di affetti che aveva abbandonato pochi anni prima. Arrivata nella casa d'infanzia scopre che gli spazi fisici e i rapporti sono entrambi cambiati: la sua stanza è stata occupata dalla sorella, e a lei viene assegnata una stanza marginale, la "stanza del gatto"; i fratelli e le cognate la guardano con sospetto e imbarazzo, considerandola una presenza scomoda che rischia di compromettere l'onore della famiglia. Persino i genitori, ormai

succubi delle dinamiche familiari dettate dalle nuore, non riescono a offrirle il sostegno che cerca. In un ambiente tanto ostile e legato alle convenzioni sociali, Vanna si sente sempre più emarginata ed esclusa, una vera straniera in casa propria (Muscariello, 2004: 463-471), tanto che alla fine, costretta dai familiari scrive al marito chiedendole di raggiungerla. In tale deserto affettivo solo il mare sembra darle conforto ed ascolto. Quando il marito arriva, si mostra affabile con la famiglia, ma freddo e severo con lei in privato. La protagonista comprende che il ritorno al matrimonio significa riprendere una vita di isolamento e sofferenza. Alla fine, sopraffatta dalla disperazione e dall'impossibilità di trovare uno spazio dove essere accettata e libera, Vanna compie una scelta estrema per sottrarsi alla gabbia sociale in cui è intrappolata. La novella si conclude con il ricongiungimento[3] a quel mare dispensatore di serenità e sollievo che tante volte l'aveva ascoltata.

Dopo la lettura si procede ad un'analisi delle tematiche principali presenti nella novella. Si considera opportuno dividere la classe in piccoli gruppi per sviluppare delle riflessioni su alcuni simboli che emergono con evidenza dalla lettura della novella, fornendo poi chiavi di lettura specifiche. Una delle tematiche da analizzare con attenzione è "la casa", poiché nella novella la casa d'infanzia occupa un ruolo cruciale, non funge solo da sfondo. È un spazio chiuso, solitario, quasi claustrofobico, che anziché donare serenità dispensa solo dolore emotivo e violenza psicologica (Di Giovanna, 1989: 13)[4]. A questo punto è proficuo stimolare gli alunni a tessere paragoni con "la casa del nespolo" verghiana[5]. La casa di Vanna è tutt'altro che rifugio: è spazio

[3] La novella termina con queste parole: "Il vento le passava sui capelli. Un fiotto s'avanzò fino ai suoi piedi" (Messina, 1986: 30). Non viene esplicitamente menzionato il suicidio della protagonista, ma si lascia intendere.

[4] La critica Maria di Giovanna così afferma: "Ora, quasi tutti i testi della Messina appaiono dominati da un'idea chiave, da un'unica fantasia che ha il suo nucleo nella visione di un luogo chiuso, sigillato, dal quale è oltremodo difficile, se non impossibile, evadere" (Di Giovanna, 1989: 12).

[5] Nei Malavoglia la casa è il fulcro simbolico della famiglia: è dimora fisica, ma anche un emblema di stabilità e continuità. In essa sono radicati i valori tradizionali della civiltà contadina quali il lavoro, l'onore, la memoria collettiva: la sua perdita segna inesorabilmente la disgregazione della famiglia,

chiuso, statico, repressivo, dove la protagonista subisce passivamente il controllo materno e familiare. Invece di essere custode di legami positivi, diventa strumento di alienazione e silenzio. Se nei *Malavoglia* la casa è una perdita dolorosa, per Vanna è una prigione da cui non si riesce a fuggire. Entrambe le case sono metafore del destino: nei *Malavoglia* la rovina della casa corrisponde al crollo di un ordine arcaico; in Vanna, l'immobilità della casa rappresenta l'impossibilità per la protagonista di esprimere pienamente la propria soggettività.

Altro aspetto da esaminare è la tematica del silenzio, spesso presente nella narrativa di Maria Messina: "silenzio e spazio sono concatenati, anzi è il silenzio che occupando e soggiogando lo spazio, ne definisce lo statuto" (Barbarulli e Brandi, 1994: 39). Nel *flashback* relativo ai ricordi della vita matrimoniale a Roma, Vanna afferma ripetutamente di non aver trovato le parole per farsi capire dal marito, di sentirsi come "una povera cosa buttata in un canto", "una pupattola di cencio" (Messina, 1986: 14). Il silenzio connota dolorosamente anche il rapporto con le figure femminili della casa paterna. La madre, la sorella minore e due delle cognate sono figure che agiscono come agenti del "patriarcato interiorizzato"[6] (hooks, 2000), riproducendo i modelli oppressivi a cui esse stesse sono state sottoposte. Questa trasmissione generazionale di controllo è una forma efficace di violenza sistemica, che non ha bisogno di aggressioni dirette per produrre effetti devastanti sull'identità della protagonista. Il silenzio diventa quindi un importante elemento strutturale; il non detto, i sospiri, le pause, rappresentano da una parte una forma di comunicazione negata, dall'altra un esempio di resistenza passiva. La voce silenziosa di Vanna è la voce di tante donne che soffrivano nella società patriarcale dei primi del Novecento, ma potrebbe essere anche la voce di tante donne contemporanee che,

è "una casa-calvario a cui ci si affeziona per le stesse pene che essa costa" (Russo, 1971:170).

[6] Il termine indica il fenomeno attraverso cui le donne, dopo aver interiorizzato norme e valori patriarcali, finiscono per perpetuare esse stesse comportamenti, e stereotipi di genere, fungendo così da "agenti" del patriarcato interiorizzato; bell hooks ha trattato ampiamente questo concetto nella sua opera *Il femminismo è per tutti* (2020), concetto che poi è stato diffuso e ripreso nel dibattito femminista internazionale.

vittime di un non ancora estinto patriarcato, gridano silenziosamente in cerca di conforto.

La sua storia permette poi all'insegnante di trattare per sommi capi la legge sul divorzio risalente al 1970[7], la novella difatti anticipa per via narrativa le ragioni profonde della riforma divorzista**:** l'urgenza di riconoscere il diritto alla libertà affettiva, alla dignità personale e all'autodeterminazione, soprattutto per le donne, da sempre soggette a relazioni di potere camuffate da doveri morali o familiari.

Altro elemento poliedrico e fortemente evocativo presente nella novella è il mare; si tratta di una "metafora polisemica da leggere in varie direzioni: la frontiera dell'ignoto, il sogno del diverso, ricco ormai di attrattive per altri ma non più per sé stessa" (Rusignuolo, 2023). Così Vanna, antropomorfizzandolo, gli si rivolge: "O mare della mia fanciullezza! – mormorava intrecciando le mani dietro la nuca. – Io t'ho passato due volte con il cuore gonfio di speranze…O mare! Tu solo m'hai fatto festa la notte del mio ritorno…" (Messina, 1986: 25). Anche in questo caso è utile proporre ai discenti una breve riflessione sulla differente valenza di questo elemento naturale in *Casa paterna* e nei *Malavoglia*. La funzione narrativa, simbolica e ideologica del mare si declina nei due scritti in modo differente, riflettendo la distanza tra la poetica verista di Giovanni Verga e la scrittura intimista e psicologica di Maria Messina. Nei *Malavoglia* esso si configura come spazio di lavoro, di pericolo e di ineluttabilità, in perfetta consonanza con la concezione deterministica che permea l'intera opera verghiana. Non è mai idealizzato, anzi, viene rappresentato come un agente imprevedibile che distribuisce vita e morte con indifferenza (Russo, 1971:139). Significato diametralmente opposto è quello che invece si evidenzia nella novella messiniana. Per Vanna il mare è il luogo della memoria, della proiezione interiore, del desiderio di trovarsi altrove; funge, altresì, da specchio del suo stato emotivo, accompagnando un

[7] La legge sul divorzio in Italia è stata introdotta con la legge n. 898 del 1° dicembre 1970, nota come "Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio". Tale traguardo legislativo ha segnato una svolta storica, consentendo per la prima volta lo scioglimento legale del vincolo matrimoniale nel diritto italiano. La legge è stata confermata dal referendum popolare del 1974.

processo introspettivo e meditativo, coerente con una narrazione incentrata sull'universo femminile.

Al termine di questa sezione dell'UdA viene richiesto ai discenti di riscrivere il finale della novella, proponendo un epilogo differente rispetto a quello messiniano. Tale attività permette loro di mettersi in dialogo diretto con il testo, trasformandoli da lettori in interpreti attivi e creativi. Soffermarsi sul destino di Vanna stimola la riflessione sul nodo ancora oggi attuale tra legami familiari e desiderio di autonomia. Viene offerta l'occasione di confrontarsi con un linguaggio letterario denso e introspettivo, allenando la loro capacità di interpretare un testo in profondità. Ogni riscrittura sarà diversa, riflettendo, quindi, una differente sensibilità recettiva: ed è proprio in questo spazio che prenderà forma un'esperienza formativa autentica, capace di lasciare tracce durature.

4. Terza fase. tempo due ore

L'insegnante distribuisce agli alunni le fotocopie della novella *Rose rosse* tratta dall'opera *Ragazze siciliane*. Pubblicata per la prima volta nel 1921, la raccolta ha l'obiettivo di rappresentare l'universo femminile nella Sicilia rurale e piccolo-borghese del primo Novecento. L'opera consta di otto novelle, attraverso cui Maria Messina ripercorre con sensibilità e precisione narrativa la condizione di isolamento e oppressione di giovani donne siciliane, ognuna con un vissuto diverso, ma con in comune "la trappola" di un inesorabile sistema patriarcale. Queste le parole dell'autrice nel *Congedo* di *Ragazze Siciliane*:

> Camilla o Bobò, Caterina o Bettina, non vivono nelle grandi città siciliane dove le giovanette si preparano a lottare – né più né meno come le loro compagne d'oltre mare. No. Esse vivono in piccoli paesi chiusi e sperduti, dove l'abitudine segna un ritmo uguale, dove le novità e il rumore giungono tardi, come voci smorzate dalla distanza (Messina, 1997: 109).

Tra le figure femminili messiniane degne di nota merita un approfondimento didattico la protagonista di *Rose rosse* (1921), Liboria, detta Bobò. Ella dopo la morte della madre vive come

una serva nella casa del fratello e della cognata Donna Angela, che le nega ogni possibilità di autonomia, relegandola ad un ruolo di subordinazione. Lo stesso soprannome che le viene dato dai familiari, Bobò, esprime una sottesa volontà di infantilizzare la sua figura, nonché di sminuirla.

La sua esistenza è connotata da silenzi e da rassegnazione, ma anche da un amore mai dimenticato: Concetto. Egli avrebbe voluto sposarla, ma per una tacita rassegnazione alle rigide convenzioni sociali dell'epoca non riesce ad opporsi alle bieche manipolazioni di Donna Angela, desiderosa solo di appropriarsi della dote di Liboria per destinarla alla figlia Michelina. Quando Bobò e Concetto si incontrano dopo anni durante il matrimonio di Michelina, ritornano a galla sentimenti sopiti e repressi, ma entrambi i due innamorati non hanno la forza di reagire. Concetto appare come un uomo vittima della rassegnazione, incapace di opporsi al destino voluto da altri. Bobò, dal canto suo, prova un misto di vergogna e nostalgia; arrossisce come una ragazzina di fronte all'amato, ma allo stesso tempo è consapevole dell'impossibilità di recuperare l'amore perduto. Il momento cruciale della novella si verifica quando Donna Angela umilia Bobò chiamandola "vecchia rimbambita" (Messina, 1997: 16), sottolineando il disprezzo che prova nei suoi confronti. La scena finale vede la protagonista sgomenta nella sua camera con la faccia nascosta tra le mani, incapace pure di piangere, consapevole ormai "della sua scialba vita di vecchia zitella ancora innamorata" (Messina, 1997: 17). Questo gesto, pregno di significato, racchiude tutta la tragicità del personaggio: Bobò rimane sospesa tra un passato che non può recuperare e un presente che la condanna alla solitudine.

Al termine della lettura l'insegnante stimola gli alunni a palesare una loro ipotesi sul significato del titolo della novella. Le rose rosse tradizionalmente sono legate alla passione carnale, all'amore ardente, alla sensualità. Già nell'antichità greco-romana erano legate alla dea Afrodite, dea dell'amore e della bellezza. Anche nella poesia lirica da Dante fino ai simbolisti regalare rose rosse equivaleva ad una dichiarazione d'amore. Nella novella di Maria Messina, però, evocano un amore struggente, connotato dall'impossibilità di realizzazione, seppur ancora non appassito (Pausini, 2001: 47). Le rose rosse ricamate

nella coperta che Bobò regala a Michelina se da una parte sono simbolo di un cuore giovane predisposto all'amore, dall'altro rappresentano un amore non consumato, inespresso, quasi come nei versi di Gozzano: "Io non amo che le rose che non colsi/ Non amo che le cose che potevano essere e non sono state…" (Gozzano, 1913: 56). Conclusa questa riflessione la classe viene poi divisa in piccoli gruppi per sviluppare analisi dettagliate sulle tematiche centrali presenti nella novella. Tema che merita un approfondimento da parte dei discenti è senza dubbio l'oppressione patriarcale. Essa si respira in tutta la storia di Bobò; è qualcosa di più inquietante, di più vasto della "soffocante e angosciosa condizione della donna" che a Sciascia appariva efficacemente rappresentata nella narrativa messiniana (Sapegno, 2012: 55).

Nella novella Bobò è intrappolata in una struttura familiare tradizionale, che le nega in modo feroce di poter vivere il proprio amore con Concetto solo per obbedire a delle dinamiche sociali ed economiche. Oltre ad essere privata della propria autonomia, le viene strappata anche la propria identità. Chiamarla con il diminutivo "Bobò" è simbolo di una riduzione a figura marginale all'interno della società e della famiglia. Questo processo di offuscamento dell'identità riflette il potere simbolico del patriarcato nel cancellare l'individualità femminile. Altro aspetto che merita un approfondimento è il ruolo dell'altra figura femminile della novella: Donna Angela. La cognata di Liboria presenta tratti riconducibili a vera crudeltà. Ella esercita un controllo totale sulla vita della cognata, chiudendo porte e finestre per impedirle di incontrare Concetto, il suo pretendente. Arriva persino a strappare i messaggi inviati da lui, dimostrando una volontà di dominio assoluto. Questo comportamento è il riflesso della competizione tra donne in un sistema che le costringe a dipendere dagli uomini per ottenere sicurezza economica e sociale, implicando la passiva accettazione di strutture comportamentali che schiacciano ed emarginano i soggetti più deboli (Di Giovanna, 1989: 51). La sua figura è assimilabile a quella di un predatore che occupa gli spazi domestici e li trasforma in luoghi di controllo.

Come in *Casa paterna*, le donne non sono alleate, sono nemiche antagoniste, non combattono insieme per sradicare un

sistema ingiusto e opprimente, ma ne fungono da portavoce. Altro tratto in comune con *Casa paterna* è il silenzio. Bobò nel corso della novella raramente esprime il suo pensiero; anche quando incontra il suo antico amore, Concetto, non riesce a parlare, trattiene il pianto nella gola, nascondendo a stento il tumulto interiore che quasi la paralizza. Il suo silenzio è rassegnazione e malinconia, è assenza di interlocutori, ma anche assenza di sé: è una donna che ha smesso di esprimere desideri, quasi di esistere, che dentro di sé ha un enorme vuoto esistenziale (Clavijo, 2020: 128) [8]. Il silenzio di Vanna presenta sfumature differenti: è un silenzio attivo, Vanna tace per non scontrarsi e in quel tacere si consuma la sua lotta interiore tra desiderio e dovere. Bobò tace, ma il suo silenzio lascia nel lettore il sapore della rassegnazione. È utile al termine di questa fase del percorso didattico invitare gli alunni a scrivere una pagina di diario della protagonista, dando voce ai suoi pensieri più intimi; in questo modo saranno gli stessi discenti a ridare a Bobò la possibilità di riscattarsi e di esprimere le proprie emozioni. Attraverso tale attività si intende sviluppare negli studenti la capacità di immedesimazione nei personaggi, stimolando una rielaborazione personale e critica del testo; nello stesso tempo, si punta a favorire la riflessione su temi sociali ed esistenziali, incoraggiando una connessione significativa tra letteratura ed esperienza individuale.

5. QUARTA FASE. TEMPO DUE ORE

L'ultima fase di questa UdA prevede una verifica sommativa volta a sondare il raggiungimento degli obiettivi e delle competenze trasversali. Si propone la redazione di un saggio argomentativo, finalizzato a valutare la capacità degli studenti di rielaborare criticamente e autonomamente i contenuti affrontati. I discenti vengono invitati a riflettere sul tema della marginalità, del silenzio e della condizione femminile a partire dall'analisi

[8] Milagro Martín Clavijo (2020) a tal proposito così definisce i sintomi di tante protagoniste messiniane: "nel corso dei racconti, la scrittrice ci va via via ritraendo, con grande abbondanza di dettagli e con parole quotidiane, tutti i sintomi di ciò che in seguito gli psicoanalisti definiranno come "clinica del vuoto", fenomeno oggi principalmente associato all'era postmoderna" (Clavjo, 2020: 127).

comparata dei personaggi di Vanna e Bobò. La prova permette all'insegnante di accertare competenze di interpretazione testuale e di contestualizzazione storico-letteraria, ponendo attenzione anche alla padronanza linguistica e alla coerenza espositiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AGOSTA GARRA, GIOVANNI & MESSINA, MARIA (1979). *Un idillio letterario inedito verghiano: lettere inedite di Maria Messina a Giovanni Verga*. Greco.

BARBARULLI, CLOTILDE, & BRANDI, LUCIANA (1996). *I colori del silenzio. Strategie narrative e linguistiche in Maria Messina*. Luciana Tufani Editrice.

BORGESE, GIUSEPPE ANTONIO (1928). *Una scolara di Verga*. Id., *La vita e il libro*, Terza serie, Bologna, Zanichelli, 164-169.

CLAVIJO, MILAGRO MARTIN (2020). Las mujeres y el vacío existencial en'Ragazze italiane'de Maria Messina. In *Mujeres, escritoras y personajes femeninos: ayer, hoy y mañana* (pp. 125-138). UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DI GIOVANNA, MARIA (1989). *La fuga impossibile. Sulla narrativa di Maria Messina*/Federico & Ardia.

FERLISI, MARIA LUCIA (2023, maggio). *Maria Messina: Una scrittrice dimenticata*. Recuperato da: https://marialuciaferlisi.blogspot.com/2023/05/maria-messina-una-scrittrice-dimenticata.html. [Data di consultazione: 27/03/2025].

GOZZANO, GUIDO. (1980). Cocotte. In *I colloqui* (p. 56). Mondadori.

HOOKS, BELL. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Pluto Press.

MESSINA, MARIA (1986). *Casa paterna*. Palermo: Sellerio.

MESSINA, MARIA (1988). *Piccoli gorghi*. Palermo: Sellerio.

MESSINA, MARIA (1997). *Ragazze siciliane*. Palermo: Sellerio.

MUSCARIELLO, MARIELLA (1994). *Vicoli, gorghi e case: reclusione e/o identità nella narrativa di Maria Messina*. E. Genevois (a c. di), *Les femmes écrivains en Italie (1870-1920): ordres et libertés*. *Chroniques Italiennes*, 39(40), 329-346.

MUSCARIELLO, MARIELLA (2004). *"Una straniera di passaggio". Lettura della novella" Casa paterna" di Maria Messina*. In *L'occhio e la memoria. Miscellanea di studi in onore di Natale Tedesco* (pp. 463-471). Salvatore Sciascia.

PAUSINI, CRISTINA (2001). *Le briciole della letteratura: le novelle e i romanzi di Maria Messina*. Bologna: Clueb.

RUSIGNUOLO, MARIA. (2023, 21 dicembre). *La fuga di Vanna in Casa paterna di Maria Messina.* Recuperato da: -*https://ppl-ai-*

file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/61050039/4e7f12c2-73ff-48bc-8080-d3a5f26d6eea/paste.txt.[Data di consul-tazione: 28/03/2025].

RUSSO, LUIGI (1971). *Giovanni Verga*. Laterza.

SAPEGNO, MARIA SERENA (2012). *Sulla soglia: la narrativa di Maria Messina*. *altre lettere*. Recuperato da: https://www.altrelettere.uzh.ch/article/view/al_uzh-3/304. [Data di consultazione: 20/03/2025].

SCIASCIA, LEONARDO (1981). Nota. In Maria Messina, *Casa paterna* (pp. 57-63). Palermo: Sellerio

DE TRÓTULA DE SALERNO A OLIVA SABUCO: UNA PRESENTACIÓN DE LAS PRIMERAS CIENTÍFICAS EN LENGUA LATINA PARA EL AULA[1]

FROM TROTULA OF SALERNO TO OLIVA SABUCO: A PRESENTATION OF THE FIRST WOMEN SCIENTISTS IN LATIN FOR TEACHING PURPOSES

Francisco Javier BRAN GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

Resumen
En la tradición literaria latina medieval y renacentista se inscriben las obras de tres mujeres que cuentan con una particular relevancia. Trótula de Salerno, Hildegarda de Bingen y Oliva Sabuco dejaron como legado una literatura de contenido científico que, a pesar de su valor en múltiples campos del conocimiento, sigue contando con una difusión limitada en nuestros días. En la presente aportación se ofrecen diversos usos didácticos de sus obras, aplicables tanto en el ámbito de la educación universitaria como en el aula de secundaria.
Palabras clave: latín, ciencia, mujeres, didáctica.

Abstract
Within the Latin literary tradition of the Middle Ages and the Renaissance, the works of three women are of particular relevance. Trotula of Salerno, Hildegard of Bingen and Oliva Sabuco bequeathed a corpus of scientific literature that, despite its enduring significance across multiple disciplines, remains comparatively understudied and underpublicised in the present

[1] Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto "Humanismo femenino y modernidad europea". Ayuda para incentivar la Consolidación Investigadora CNS2022-135114, financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

day. This contribution offers a series of pedagogical applications of their works, suitable for both university education and secondary school classrooms.
Keywords: Latin language, science, women, didactics.

1. Introducción: las científicas invisibles

La historia de la literatura en latín está dominada por figuras masculinas, algo que resulta particularmente patente en el caso de los textos de ámbito científico. Los repertorios de autores clásicos, medievales y renacentistas apenas incluyen nombres de mujeres, lo que contribuye a la construcción de una genealogía excluyente que invisibiliza (o, cuando menos, distorsiona) la participación femenina en los saberes humanísticos de variado tipo. Basta con una sencilla pregunta lanzada a un auditorio amplio: ¿qué nombres de autoras que escribieron en latín se conocen? Una respuesta común incluye erróneamente a Safo, pero con mayor frecuencia sucede que no se proporciona nombre alguno. Acotar la cuestión a mujeres científicas resulta en un silencio todavía más sonoro.

Sin embargo, existieron. Hubo mujeres que, a pesar de las barreras impuestas por su contexto social y cultural, aferraron la pluma para difundir sus conocimientos en latín. Con una intención puramente ilustrativa, mencionaremos a varias de ellas, aunque hubo más: en época clásica tenemos a una poetisa, Sulpicia, cuya obra se recoge en el corpus tibuliano; algo más adelante, contamos con los testimonios de mártires, como las santas Perpetua y Felicidad; aparece después la figura de Egeria (o Eteria), monja peregrina gallega que acude a Tierra Santa y compone un libro de viajes, su *Peregrinatio*, allá por el siglo IV[2]; dando un salto de varias centurias llegamos ante Rosvita de Gandersheim, autora de leyendas, drama medieval y textos históricos en hexámetros dactílicos[3]. Hildegarda de Bingen, Trótula de Salerno y Oliva Sabuco accedieron al latín (y, desde

[2] Existen múltiples ediciones modernas, en castellano y en gallego, de la obra. Uno de los trabajos más exhaustivos continúa siendo la edición de Arce, 1996.
[3] Sus obras completas cuentan con una traducción reciente al castellano (Martos y Moreno, 2005).

él, al mundo del saber) a pesar de los límites sociales, institucionales y culturales que les eran impuestos y, además, su aportación resulta especialmente significativa por su vinculación con el conocimiento médico y filosófico. Trótula, Hildegarda y Oliva no solo escribieron, sino que pensaron el cuerpo, la salud y la mente con profundidad científica, desde una perspectiva que desafía los moldes del canon.

En este trabajo exploraremos los legados de las tres autoras. Su vínculo superficial consiste en la escritura en latín sobre cuestiones científicas; a nivel profundo, sus lazos van más allá de los géneros, pues, además, nos hablan de la herencia del mundo clásico y de su subversión. Veremos cómo sus obras pueden integrarse en la educación secundaria y universitaria para aportar al alumnado una visión más amplia y diversa del legado intelectual en latín.

2. TRÓTULA, HILDEGARDA Y OLIVA: SUS OBRAS LATINAS

Trota de Salerno (o Trótula, según su forma frecuente medieval) fue una médica activa en la Escuela de Salerno durante el siglo XII, en un contexto donde algunas mujeres ejercían como ginecólogas, obstetras y docentes universitarias, como Rebecca de Guarna y otras compañeras que aparecen en el *Regimen Sanitatis*[4]. A Trota se le atribuyen tres textos: por un lado, el *Liber de sinthomatibus mulierum*, que integra el conjunto llamado *Trotula maior*; por otro, el *De curis mulierum* y el *De ornatu mulierum*, que en conjunto conforman el corpus conocido como *Trotula minor*[5]. Su obra no solo incluye recetas cosméticas o consejos ginecológicos, sino también una auténtica reflexión médica sobre el cuerpo femenino, consciente de que las mujeres solían verse cohibidas al tener que hablar a un médico sobre sus problemas reproductivos o de los órganos sexuales. En algunos pasajes pone de manifiesto una intuición psicosomática

[4] El texto, cuyo título completo es *Regimen Sanitatis Salernitanum*, constituye una obra posiblemente colectiva que recoge numerosas medidas de higiene y salud pública.

[5] Monica H. Green es una de las especialistas que recientemente se ha centrado en la vida y obra de Trótula. V. Green, 2001, 2008.

adelantada a su tiempo. En su forma conocida como *Trotula maior* el texto alcanzó difusión y reconocimiento entre las autoridades médicas de siglos venideros.

A pesar de su autoridad, la historia de su recepción revela una paulatina invisibilización. En algunos manuscritos su nombre se transforma en *Trottus*; en otros ejemplares de su obra, del siglo XII, los textos aparecen bajo la autoría de su esposo, Johannes Platearius; en el siglo XVI, Hans Caspar Wolf incorporó su obra al compendio ginecológico titulado *Gynaeciorum*, del que fue editor, pero atribuyéndola a Eros, médico liberto de la emperatriz Julia, hija de Augusto[6]. Este tipo de desvío autoral anticipa lo que hoy se conoce como efecto Matilda, término acuñado por Margaret W. Rossiter para designar la apropiación sistemática de los logros de mujeres científicas por parte de sus colegas varones (Rossiter, 1993).

Contemporánea de Trótula, Hildegarda de Bingen (1098-1179) fue abadesa, compositora, teóloga y autora de obras en latín que versan sobre teología, hagiografía, música y medicina, como sus *Physica* y *Causae et curae*. Desde el monasterio de Disibodenberg, en Alemania, fue conocida como "la sibila del Rin" por su calidad de mística y profetisa[7]. En su obra trasluce la conexión entre cuerpo, mente y naturaleza, y su trabajo ejerció gran influencia en el pensamiento médico medieval. En una particular unión entre cosmología cristiana y medicina natural, creía que el cuerpo humano se inscribía en un orden cósmico donde la enfermedad era resultado de un desequilibrio moral, físico y espiritual. A pesar de la admiración que suscitó en su tiempo, su influencia en la historia oficial de la medicina fue reducida, pues su saber fue considerado más místico que clínico, lo que revela cómo la autoridad femenina solo se validaba cuando se subordinaba a la profecía o al éxtasis religioso[8].

---

[6] Se basaba en la idea de que '*Trotula*' era una lectura errónea de '*Eroiuliae*', corrupción a su vez de '*Eros Iuliae*' (Green, 2008: 279).

[7] Feldmann, 2009 (cap. 2) aborda en detalle la dimensión profética de Hildegarda.

[8] La propia Hildegarda reconoce el carácter místico de su obra, y sus curaciones incluyen componentes rituales (cf. Flanagan, 1998).

En el siglo XVI, Oliva Sabuco (ca. 1562-1646) publica la *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre*[9], una obra escrita en castellano y latín en la que explora la relación entre cuerpo y alma, entre emociones y salud, con un destacado componente moral añadido. Su obra se inscribe en la tradición de la medicina hipocrático-galénica, pero en su reformulación anticipa los estudios modernos sobre neurociencia y psicología. No está exenta, como Trótula, de problemas de autoría, aunque estudios recientes insisten en la coherencia estilística y conceptual de la voz femenina que recorre toda la obra[10]. Sea como fuere, el texto fue publicado bajo el nombre de Oliva.

3. Subversión del mundo clásico y legado científico

Estas tres mujeres no solo escribieron en latín, sino que también subvirtieron las ideas predominantes en la tradición clásica. En la Edad Media y el Renacimiento, el acceso de las mujeres a la educación formal era sumamente restringido, y su papel en el ámbito intelectual estaba limitado. En la mayoría de los casos, los monasterios eran el único espacio donde podían formarse y, aun así, su participación intelectual estaba subordinada a la jerarquía masculina. La posibilidad de acceder al conocimiento pasaba por el ocultamiento: podemos recordar aquí el relato recogido por Rabano Mauro en el siglo IX, donde una mujer se disfraza de hombre para entrar en un monasterio[11]. Este tipo de anécdotas, junto con otras de la *Legenda Aurea* y demás recopilaciones hagiográficas, muestran las tensiones medievales en torno al acceso de las mujeres al conocimiento, a veces de manera indirecta.

Sin embargo, Trótula, Hildegarda y Oliva no recurrieron al disfraz ni a la ocultación simbólica. En su obra, la mujer deja de

[9] Su primera edición, impresa en la imprenta de Pedro Madrigal en Madrid, data de 1587. La segunda, también madrileña, de 1588, gozó de mayor difusión.

[10] Se menciona recientemente en García-Posada, 2023. La misma autora presenta un completo estado de la cuestión al respecto en la Biblioteca Digital de Diálogo Hispánico (García-Posada, 2020).

[11] El relato se incluye en su *Martyrologium*, del siglo IX.

ser objeto de discurso para convertirse en sujeto epistémico, productor de conocimiento. Esta afirmación de sí mismas como autoras (por añadidura, en latín, la lengua por excelencia del saber) constituye un gesto profundamente subversivo en el marco ideológico de su tiempo. A continuación, se recogen de manera sumaria algunos elementos destacables que podrán aplicarse para el trabajo en el aula.

En el caso de Trótula, la reinterpretación se concreta en un desarrollo inusitado y meticuloso de la descripción médica de los órganos femeninos, en contraste con la medicina androcéntrica habitual. Mientras los tratados ginecológicos antiguos discurrían entre el silencio y la fantasía, Trótula describe, analiza y propone tratamientos, desde una perspectiva empática y realista (Green, 2001).

Por su parte, tanto Hildegarda como Oliva reciben una fuerte herencia de la antropología aristotélica. Aunque se basan en ella, también aprovechan para ejercer su oposición a la misma, especialmente a la idea de que la mujer era un "varón incompleto" (*mas occasionatus*), pasivo y frío[12]. Esta teoría, repetida durante siglos en la escolástica, aparece rebatida tanto en las visiones místicas de Hildegarda como en las reflexiones médicas de Sabuco.

Las tres autoras partieron de la tradición galénico-hipocrática para después desafiarla desde dentro. Un ejemplo claro es su tratamiento de la teoría de los humores, que había dominado la medicina durante más de mil años. De acuerdo con este sistema, las enfermedades estaban causadas por desequilibrios entre los cuatro líquidos corporales: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. Sin embargo, la mayoría de los textos clásicos hablaban del cuerpo masculino como medida de lo humano, mientras que la mujer aparecía como una suerte de excepción. Hildegarda, sin embargo, propone que la melancolía femenina tiene unos rasgos propios y no proviene de un vicio moral, sino de condiciones físicas específicas (cf. Flanagan, 1998). Y lo más importante: la

[12] Herencia de Aristóteles, principalmente en su *De generatione animalium*, I, 20, citado de manera crítica por Hildegarda y reinterpretado en clave igualitaria por Sabuco.

mujer melancólica es una persona que puede requerir atención médica y cuidado.

Oliva Sabuco, por su parte, añade a esta tradición una dimensión enciclopédica que la vincula con autores clásicos como Plinio el Viejo. Su *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre* incorpora múltiples referencias textuales, citas latinas, clasificaciones y observaciones sobre fenómenos naturales, lo que la convierte en un nexo entre la Antigüedad y la Ilustración[13]. Como Plinio en su *Historia Natural*, Sabuco aspira a compilar el conocimiento útil del mundo para la vida humana.

Sin embargo, la subversión no se limita al ámbito médico. En el campo de la teología, Hildegarda propone una interpretación novedosa del pecado original. Frente a la lectura tradicional que culpabilizaba a Eva (y, por extensión, a todas las mujeres) de la caída, ella defiende una concepción adámica del pecado: fue la semilla corrupta de Adán, no la debilidad femenina, la que provocó la degradación del género humano (Newman, 1987). Este giro hermenéutico permite una visión de la mujer como alguien con capacidad espiritual propia.

Como expresión última de esa autonomía intelectual, Hildegarda crea una lengua artificial, la *lingua ignota*, con alfabeto y léxico propios, que usa para comunicarse con Dios en sus visiones. Este gesto la sitúa no solo como teóloga y médica, sino como constructora de lenguajes, y siglos más tarde le valdrá el reconocimiento como patrona de los esperantistas[14].

4. Aplicaciones específicas en la educación actual

El hecho de que Trótula, Hildegarda y Oliva no se incluyan en el canon de secundaria ni tampoco en el universitario se torna, en realidad, una ventaja a la hora de recurrir a ellas para el aula. A continuación, se presentan cinco ejemplos ilustrativos que pueden servir como guía para su utilización a distintos niveles y en

[13] Este nexo quedará patente en un trabajo propio en desarrollo en que se vincula la figura de Oliva Sabuco con la Ilustración en España.

[14] Se conservan cuatro manuscritos con muestras de esta lengua y un léxico de más de mil palabras (cf. Newman, 1998).

diversas materias[15]. El margen de acción es, como podrá verse, amplísimo y aplicable en diferentes áreas del currículo, y permitirá ampliar los contenidos de forma que incluyan de manera orgánica una perspectiva de género.

El primer recurso se refiere a la traducción de lengua latina: Hildegarda resulta particularmente interesante a este respecto, por la variedad de contenidos en su obra. Una adaptación de un fragmento del *Scivias*, una de sus visiones místicas más complejas, ofrece un contenido que puede resultar atractivo por múltiples razones, entre ellas, por lo inusual del mismo. Por otra parte, en ocasiones los textos medievales resultan asequibles para alumnos que se inician en la lengua latina, debido a su estructura sintáctica y a una menor densidad de figuras retóricas que los textos clásicos, algo que se relaciona con el carácter más práctico y didáctico de muchos escritos de esa época. Seguidamente se ofrece un ejemplo:

> Ecce quadragesimo tertio vitae meae anno, dum caelesti visioni magno timore et tremula intentione inhaerebam, vidi maximum splendorem, in quo facta est vox de caelo ad me dicens: "O homo fragilis et cinis cineris et putredo putredinis, dic et scribe quae vides et audis. Sed quia timida es ad loquendum et simplex ad exponendum et indocta ad scribendum ea, dic et scribe illa non secundum os hominis nec secundum voluntatem humanae compositionis, sed secundum id quod ipsa in caelestibus desuper in mirabilibus Dei vides et audis"[16].

Una selección de léxico comparado entre Trótula, Hildegarda y Oliva permite una aproximación a la terminología científica y su evolución. Los alumnos pueden comprobar cómo el latín académico seguía "vivo" más allá de la Antigüedad, y se sorprenden al saber que se usó activamente en ambientes

[15] La mayoría de las actividades aquí presentadas se han puesto en práctica con alumnos de Latín básico (en varios grados) en universidad, así como en materias relacionadas con la Literatura del mundo antiguo. Como se verá, son fácilmente adaptables a las materias de Latín I y II en Bachillerato, y también a Latín de 4.º de la ESO y a Cultura clásica de Secundaria.

[16] Adaptación propia a partir del inicio de la obra *Scivias*. Las manipulaciones del texto pueden ser muy variadas, dependiendo del nivel del alumnado. Fraboschi, 2017, ofrece una edición actualizada y comentada del texto.

universitarios hasta principios del siglo XX[17]. En campos como la botánica, además, era requisito legal la descripción en latín de las nuevas especies catalogadas, exigencia que se mantuvo vigente hasta el año 2012[18]. Esto permite reflexionar sobre la permanencia de las lenguas de cultura y su función en el desarrollo del conocimiento.

La presentación de la *lingua ignota* de Hildegarda sirve para abrir una reflexión lingüística general: ¿qué define a una lengua? ¿Cumple esta todos los parámetros? En este caso tan particular, Hildegarda emplea este idioma inventado, con léxico y alfabeto propios, como vehículo de comunicación con lo divino. ¿Qué supone esto en cuanto a la intención comunicativa? ¿Estamos ante un lenguaje simbólico, místico o ante un intento consciente de crear una lengua artificial? Una comparativa entre varios términos latinos y sus correspondientes en *lingua ignota* permite identificar posibles raíces léxicas. Los alumnos pueden aventurar cuáles provendrían del latín, del griego o incluso de asociaciones sonoras intuitivas.

La reflexión literaria no es una posibilidad menor. Las obras de mujeres deberían quedar insertas en el panorama literario latino general, no solamente en una especie de compartimento aislado. Para conseguirlo, se pueden enseñar a los alumnos varias imágenes con textos breves acerca de distintos autores que escribieron en latín. En la selección se busca que sean de épocas, lugares y condición diferentes[19], y se pide a los alumnos que elijan uno, el que más les haya llamado la atención, y que discutan en grupos en torno a tres cuestiones básicas: ¿En qué radica el interés personal por el autor? ¿Cuál sería su relevancia literaria en su momento? ¿Por qué no está incluido en el canon tradicional de autores? Esto fomenta la curiosidad del alumnado al mostrar que

[17] La práctica del latín como lengua de instrucción persistió en universidades como la de Oxford hasta el siglo XIX y encontró particular raigambre en el centro de Europa (cf. Waquet, 2001).

[18] La norma se recogía en el Código Internacional de Nomenclatura Botánica hasta su modificación en el Congreso Internacional de Botánica de 2011, vigente desde 2012.

[19] Por ejemplo, Hildegarda de Bingen, junto con algún autor arcaico, otro de la Edad Moderna, y otro más que exceda los límites espaciales típicos en los que suele entenderse el Imperio romano.

el latín va más allá del clásico, más allá de los autores más conocidos, y permite discutir acerca del canon. ¿Cómo se ha conformado? ¿Con qué criterios?

La obra de Oliva Sabuco permite el enlace entre literatura y filosofía. Con ella, leída principalmente en castellano, se puede plantear la relación entre el mundo clásico y el pensamiento renacentista, pues la autora sirve como puente entre ambos. Gracias a su contenido enciclopédico, se pueden generar debates variados. Una posibilidad consistiría en comprobar la relación entre medicina y emociones en Oliva Sabuco, con un paralelo con la neurociencia moderna, que podría trazar el propio docente con ayuda de textos actuales. Este ejercicio ayuda a visualizar la continuidad y transformación del pensamiento científico a lo largo de los siglos.

Estas tres autoras permiten, asimismo, trabajar con elementos transversales o interdisciplinares. Como ejemplo, se puede tratar la marginación de las mujeres en el ámbito científico y su posterior invisibilización en la historia del conocimiento; un análisis de la transmisión del saber y de los mecanismos de atribución errónea de autoría a varones; el estudio de la evolución de conceptos médicos desde una perspectiva histórica y cultural; un análisis crítico de cómo estas mujeres desafiaron las normas de su época, a menudo sin apartarse del lenguaje o los géneros establecidos, pero dándoles una vuelta de tuerca significativa.

En todo momento, para facilitar la comprensión, se pueden diseñar materiales de apoyo como glosarios especializados, líneas de tiempo interactivas y guías de análisis contextual, y es posible organizar pequeños proyectos colaborativos. Estas herramientas refuerzan la motivación del alumnado y permiten abordar con profundidad contenidos humanísticos desde una perspectiva integradora.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos visto, el estudio de Trótula, Hildegarda y Oliva nos permite reflexionar sobre el papel de las mujeres en la historia del conocimiento y cómo su legado sigue vigente en la actualidad.

De esta revisión surgen varias ideas clave que invitan a repensar la manera en que se aborda la historia del pensamiento y

la enseñanza del latín. En primer lugar, se plantea una necesaria redefinición del canon, al evidenciar que la producción intelectual en lengua latina no fue una labor exclusivamente masculina. Estas autoras permiten, además, una lectura más inclusiva de la historia de la ciencia, pues ofrecen perspectivas que desbordan los límites tradicionales. Su incorporación al aula no solo enriquece los contenidos, sino que facilita un enfoque interdisciplinar y crítico, ideal para cuestionar estereotipos de género presentes en el relato histórico del saber científico. También abren la puerta a análisis comparativos con sus contemporáneos masculinos, lo que permite matizar la imagen dominante del período. Por otro lado, resulta de gran interés el estudio de la recepción de sus obras en los siglos posteriores, así como el impacto que sus ideas han tenido en el desarrollo de la medicina y la filosofía modernas. Además, el estudio de figuras femeninas está actualmente en boga y resulta un campo fecundo para investigaciones universitarias en el marco de TFG y TFM.

En definitiva, recuperar las voces de Trótula de Salerno, Hildegarda de Bingen y Oliva Sabuco no solo es un ejercicio de justicia académica, sino también una oportunidad para replantear nuestra manera de enseñar la historia del conocimiento. Darles un espacio en el aula permite una visión más amplia, crítica e inclusiva de la tradición intelectual en latín. Como docentes, tenemos la responsabilidad de rescatar estas perspectivas y ofrecerlas a las nuevas generaciones como un ejemplo de resistencia, innovación y contribución al saber universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Agustín (introd., ed. y trad.) (1996). *Itinerario de la Virgen Egeria*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

FELDMANN, Christian (2009). *Hildegarda de Bingen: Una vida entre la genialidad y la fe* (trad. de J. A. Molina). Bercelona: Herder.

FLANAGAN, Sabina (1998). *Hildegard of Bingen: A Visionary Life*. Londres: Routledge.

FRABOSCHI, Azucena Adelina (2017). *Scivias. Primera Parte, de Hildegarda de Bingen: Lectura y comentario al modo de una lectio medievalis*. Madrid: Siruela.

GARCÍA-POSADA, Catalina (2023). "La analogía en la *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre* (1587), de Oliva o Miguel Sabuco". *Revista de Filología Española*, 103(1), pp. 5-30.

GARCÍA-POSADA, Catalina (2020), "Sabuco, Oliva o Miguel. Nueva filosofía de la naturaleza del hombre, no conocida ni alcanzada de los grandes filósofos antiguos: la cual mejora la vida y salud humana", en Dialogyca BDDH. Biblioteca Digital de Diálogo Hispánico [en línea], registro BDDH353: <http://iump.ucm.es/ DialogycaBDDH/BDDH353/nueva-filosofia-de-la-naturaleza-delhombre-no-conocida-ni-alcanzada-de-los-grandes-filosofos-antiguos-lacual-mejora-la-vida-y-salud-humana/ > [Consulta: 05/04/2025].

GREEN, Monica H. (2001). *The Trotula: A Medieval Compendium of Women's Medicine*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

GREEN, Monica H. (2008). *Making Women's Medicine Masculine*. Oxford: Oxford University Press.

MARTOS, Juan y MORENO, Rosario (trad., introd. y notas) (2005). *Rosvita de Gandersheim. Obras completas*. Huelva: Universidad de Huelva.

NEWMAN, Barbara (1998). *Voice of the Living Light. Hildegard of Bingen and Her World*. California: University of California Press.

NEWMAN, Barbara (1987). *Sister of Wisdom: St. Hildegard's Theology of the Feminine*. Berkeley: University of California Press.

ROSSITER, Margaret W. (1993). "The Matthew Matilda Effect in Science". *Social Studies of Science* 23(2), pp. 325-341.

SABUCO, Oliva (1587). *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre*. Madrid: Imprenta de Pedro Madrigal. Ed. facsímil.

WAQUET, Françoise (2001). *Latin, or the Empire of a Sign*, Londres-Nueva York: Verso

LECTURA DE LAS MUJERES DE LA BIBLIA A PARTIR DE LAS VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO

INTERPRETACION ON BIBLICAL WOMEN FROM GENDER-BASED VIOLENCE

Natacha RAMÍREZ TAMAYO
Grupo de Investigación Teología y Mundo Contemporáneo.
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Resumen
El escrito presenta los resultados de aprendizaje de la asignatura teológico literaria *Mujeres, Biblia y Actualidad*. Que tuvo como objetivos profundizar en la Biblia desde una perspectiva literaria; descubrir las figuras femeninas que aparecen en los relatos bíblicos; concientizar sobre la sociedad heteropatriarcal en la que vivieron estas mujeres y analizar cómo la mayoría de ellas utilizaron herramientas de resistencia y abrieron caminos en medio de esa sociedad. De igual forma, destacar las violencias basadas en género a las que estuvieron sometidas e identificarlas en el presente con el fin de transformarlas para no permitir que se perpetúen.
Palabras clave: Literatura, Teología; Didáctica de la literatura; Violencias basadas en Género; Mujeres de la Biblia.

Abstract
The paper presents the learning outcomes of the theological and literary elective course Women, Bible, and Current issues. The objectives of the subject were to look at into the Bible from a literary perspective; to discover the female figures that appear in biblical narratives; to raise awareness about the heteropatriarchal society in which these women lived and to analyze how most of them used tools of resistance and moved towards in the midst of that society. Likewise, it highlights the gender-based violence to

which they were subjected and identifies it in the present with the aim of transforming it to prevent its perpetuation.
Keywords: Literature, Theology, Literature education, Gender- based violence, Biblical Women.

1. Contexto

La Biblia es literatura más allá de su valor religioso y doctrinal. En la literatura española ha inspirado la narrativa, la poesía y el teatro. Ha sido el intertexto de diversos autores y autoras, ha permeado la vida social y política y ha servido para fundamentar y mantener la cultura heteropatriarcal en Occidente por siglos. Así lo afirman Alvarado y Bojničanová en su estudio sobre dos autores europeos de la Edad Media y de diferentes latitudes que coinciden en usar el texto sagrado para fomentar la misoginia:

> Habida cuenta que, para los creyentes cristianos, en la Biblia está contenida la palabra de Dios, no es de extrañar que aquellos que han vertido opiniones denigratorias contra la mujer, hayan buscado allí argumentos con los que justificar sus diatribas. (Alvarado y Bojničanová, 2021: 226).

Asimismo, Latinoamérica recibió por parte de españoles y portugueses la fe cristiana, recibiendo también la interpretación eurocéntrica del texto bíblico que se ha mantenido hasta el presente, incluso con los esfuerzos por una interpretación mucho más comunitaria del texto bíblico. No obstante, desde el siglo pasado, la teología feminista ha buscado una interpretación del texto bíblico teniendo a las mujeres como centro de su interpretación y haciendo visible su papel en la historia bíblica que ha sido ocultado a lo largo de los siglos.

Teniendo como base esta premisa, el contexto del presente escrito es en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá fundada y regentada por la Compañía de Jesús. Al ser una universidad de identidad religiosa ofrece a todos los estudiantes de cualquier grado universitario una serie de créditos académicos de Teología, no para adoctrinar sino con el fin de hacer una lectura humanista de la realidad. En la búsqueda de hacer

atrayentes estas asignaturas a los estudiantes y con el fin de poner a dialogar a la teología con otras disciplinas se han creado una serie de materias en las cuales la teología discute con la cultura, el arte, la ecología, los problemas sociales, entre otros.[1]

El interés no es adoctrinar a los estudiantes en los principios de la religión católica, sino que conozcan los valores del cristianismo dentro del pluralismo ideológico y el ecumenismo religioso para lograr lo que se puede denominar: una ética propia del estudiante javeriano. Es en este contexto en el cual surge la materia Mujeres, Biblia y Actualidad.

2. Creación de la asignatura, metodología y resultados de aprendizaje

El interés con este texto es presentar una experiencia académica y didáctica desarrollada dentro del aula a partir de una asignatura en la cual confluyen la literatura, la Biblia y el feminismo.

La creación de la asignatura tuvo como antecedentes el interés de estudiar el texto bíblico desde una perspectiva literaria, concretamente, rastreando a las mujeres presentes en la historia bíblica identificando su papel y visibilizando, a partir de los algunos de los presupuestos de la Teología Feminista, las violencias basadas en género a las que fueron sometidas. Teniendo este horizonte como marco de referencia se creó la asignatura Mujeres, Biblia y actualidad abierta a todos los estudiantes y las estudiantes de la universidad.

Los objetivos fueron profundizar en la Biblia como literatura, descubrir las figuras femeninas que aparecen en los relatos bíblicos, ser conscientes de la sociedad heteropatriarcal en la que vivieron las mujeres que aparecen en los textos bíblicos y analizar cómo la mayoría de estas mujeres utilizaron herramientas de resistencia y abrieron caminos en medio de esa sociedad. De igual forma, destacar las violencias basadas en género a las que ellas

[1] Si el lector o la lectora quiere ampliar su información sobre el Centro de Formación Teológica de la Pontificia Universidad Javeriana y las asignaturas ofertadas, puede visitar el siguiente enlace: https://teologia.javeriana.edu.co/cft

fueron sometidas y leerlas desde el presente con el fin de identificarlas y de transformarlas en el contexto actual para no permitir que sigan sucediendo.

"El feminismo siempre es contextual" (Adichie, 2017:16) por tanto, es importante resaltar que el contexto aquí se refiere al de jóvenes mujeres colombianas que viven en la capital del país, de un nivel socioeconómico medio alto, en su mayoría mujeres blancas mestizas y algunas mujeres afrocolombianas. Uno de los grandes problemas que viven las mujeres colombianas es el riesgo de feminicidio[2]. Así que educar en cómo reconocer y evitar las violencias basadas en género es fundamental para evitarlas.

Se escoge estudiar a las mujeres del texto bíblico ya que en la Biblia se reflejan perfectamente las palabras de Facio y Fries: "Tanto los hombres como las mujeres han sufrido discriminación según su grupo, pero ningún hombre ha sido excluido del expediente histórico a causa de su sexo, mientras que todas las mujeres lo han sido a causa del suyo" (1999: 34-35). Y de esta suerte, en el texto bíblico se encuentran las historias de mujeres que han sido invisibilizadas, agredidas y maltratadas por su condición femenina.

Contrario a lo que se esperaba, la asignatura fue cursada por un porcentaje de 90% de estudiantes identificadas como mujeres frente a un 10% de estudiantes identificados como hombres. Las mismas estudiantes matriculadas en la asignatura manifestaron varias veces que, la materia debería ser tomada también por los hombres ya que en ella se trabajaban los sesgos basados en género y se invitaba a prevenir la violencia de este tipo. Al parecer el que la asignatura llevara en el título la palabra "mujeres" hacía pensar a los hombres jóvenes que no era un tema para ellos. Algo muy propio del contexto heteropatriarcal, incluso en los jóvenes actuales.

El programa estaba compuesto por tres módulos, en el primero, se hacía una contextualización histórica, cultural y religiosa tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento; se indagaba en la

[2] Según la Defensoría del Pueblo de Colombia, entre enero y abril de 2025 se registraron 123 feminicidios y 79 tentativas de homicidio contra las mujeres. 5300 mujeres fueron víctimas de violencia intrafamiliar y 3800 sufrieron delitos sexuales afectando a niñas, adolescentes y mujeres diversas.

situación de las mujeres en estos grandes periodos de tiempo y se introducía a las estudiantes en los principios generales de la hermenéutica bíblica feminista la cual lee los libros que componen la Biblia a partir de la visibilización del papel de las mujeres en este texto y desde la perspectiva de las mujeres, no de los hombres, pues esta lectura patriarcal es la que se ha hecho a lo largo de los siglos y ha creado arquetipos y modelos de mujeres subsistentes hasta nuestros días.

Posteriormente, se hacía el estudio concreto de algunas mujeres de la biblia a partir de los relatos bíblicos sobre ellas, utilizando varios métodos como el análisis narrativo de los relatos y el esquema actancial y técnicas didácticas como el bibliodrama a través de la cual los estudiantes leen el texto como un guion, encarnan los personajes del relato y lo representan, para luego analizarlo a partir de sus sentimientos, cuestiones y reacciones de los personajes. Siguiendo estas metodologías fue posible ampliar el horizonte de sentido de comprensión de los relatos.

En un tercer momento, las jóvenes elegían una mujer bíblica o un relato bíblico con un personaje femenino presente y analizaban su situación a partir de la tipificación de las violencias basadas en género de la Pontificia Universidad Javeriana evidenciando el tipo de violencia sufrida por la mujer bíblica escogida y proponiendo estrategias actuales para transformar la situación.[3]

Las jóvenes y los jóvenes que asistieron a la asignatura "Mujeres, Biblia y Actualidad" en su mayoría, desconocían el texto bíblico. De ahí que, fuera necesario ubicar de manera general las fechas, los lugares geográficos, las costumbres, la cultura y la teología que se desarrolla en el libro sagrado. Para conseguir esto se aplica el análisis narrativo con el objetivo de tomar en cuenta la historia narrada, escuchar la voz del narrador, preguntarse por el cómo de la narración y establecer el tipo de

[3] La tipificación de las violencias basadas en género se hacía a partir del trabajo hecho por la "Red Voces Javerianas" que es una "estrategia que tiene como misión promover una sana convivencia y prevenir la violencia y la discriminación en la Universidad". *Red Voces Javerianas*. Recuperado de: https://www.javeriana.edu.co/voces-javerianas [Fecha de consulta: 30/04/2025].

comunicación que se da entre el narrador y el lector (Cfr. Ska, Sonnet y Wénin, 2001:7).

Así, al hacer el estudio del relato y la profundización en la relación entre el narrador y el lector se estableció una metodología analítica que contribuyó a conocer los elementos más importantes de la cultura bíblica y a interpretar los textos en su contexto. Por ende, la lectura que se hizo de los relatos no fue exegética, sino hermenéutico literaria con un marco teológico, a través del cual los estudiantes lectores descubrieron el sentido del texto y lo que el narrador bíblico quiso comunicar. Así, se analizaron los únicos libros bíblicos que llevan el nombre de sus protagonistas mujeres: Rut, Judit y Ester y con ellos se profundizó el ambiente de las mujeres en el Antiguo Testamento.

Junto con el análisis narrativo de los relatos y aplicando la "hermenéutica de la sospecha" para fijarse en los "indicios humildes, medio enterrados, que nos ponen en la pista del papel de las mujeres y que son como un iceberg que señala su historia escondida" (Aguirre Monasterio, 1987:167), se profundizó en las historias de: Agar, La hija de Jefté[4]; Tamar la hija de David[5] y Dina la hija de Judá[6] que evidenciaron el racismo y la discriminación: por lugar de nacimiento y por el mismo hecho de ser mujer y en las violencias que sufrieron estas mujeres y que se pasaban de largo en el texto bíblico. Así como los tabúes frente a los cuerpos femeninos y el rechazo hacia los mismos.

Ahondar en los relatos de Abigaíl[7], "la mujer sin nombre"[8]; Marta y María[9] y Tabita[10] permitió ver como las mujeres fueron constructoras de paz y de comunidad, aún sin ser nombradas o relegadas a un segundo plano que le daba relevancia, hasta nuestros días, a los hombres.

Conocer a las mujeres que hoy podríamos definir como transgresoras de la ley y de las imposiciones sociales del

[4] Jueces 10, 6-18; 11,1- 40.
[5] 2 Samuel 13, 1-2.
[6] Génesis 34.
[7] 1 Samuel 25
[8] 2 Samuel 20,14-22
[9] Juan 12,1-8;
[10] Hechos 9, 36-42

patriarcado: Tamar[11]; Rajab[12]; la mujer del Cantar de los Cantares y la mujer samaritana[13], permitió establecer cómo muchas mujeres usaron las herramientas que tenían a su alcance en la cultura patriarcal para conseguir sus objetivos o lograr un lugar o un derecho que les era negado.

Para finalizar con los relatos de mujeres que transformaron situaciones de opresión como la reina Vasti[14] y Tamar la hija de David[15], la primera desobedeciendo a las órdenes del rey y la otra clamando que se le hiciera justicia al sufrir una violación que se le pedía que ocultase. Y otras que abrieron caminos tanto en el contexto del Antiguo Testamento como Sifrá y Puá, parteras de la resistencia[16] y las hijas de Selofjad[17] quienes lucharon por su derecho a heredar; como del Nuevo Testamento donde se encuentran las llamadas mujeres de la resurrección que se convirtieron en testigos a pesar de su incapacidad social para serlo por el hecho de ser mujeres[18] y Priscila[19] y Lidia de Tiatira que mantuvieron comunidades cristianas en su casa a pesar de que se les relegó a un segundo plano como lideresas, también por su condición femenina[20].

Luego de que los estudiantes se enteraran de forma general de los relatos y del entorno de las mujeres bíblicas, como se expresó anteriormente, escogían a alguna de ellas cuya historia les resultara de interés y volvían sobre el relato bíblico haciendo un análisis narrativo y considerando si habían sufrido algún tipo de violencia o exclusión teniendo como modelo las tipologías de violencia y discriminaciones realizadas por el Protocolo para el Acompañamiento y Prevención de las Violencias Basadas en Género y Discriminación de la Universidad. Esto último permitió a las estudiantes reconocer a estas mujeres en su escenario,

[11] Génesis 38
[12] Josué 2
[13] Juan 4, 1-42
[14] Ester 1
[15] 2 Samuel 13, 1-2
[16] Éxodo 1,15-22
[17] Números 27,1- 11
[18] Mateo 28,5-10; Marcos 16,9-20; Lucas 24,21-24; Juan 20,1-18
[19] 1Corintios 16,19; Hechos 18,1-3
[20] Hechos 16,14-15

interpretar su situación desde la actualidad, comprender los casos de violencia y discriminación sufridos por los personajes de los relatos y establecer rutas para transformarlos.

Una de las nociones más ampliamente trabajada durante el curso fue la "invisibilización" como concepto utilizado por los feminismos para mostrar cómo la cultura patriarcal ha ocultado el obrar de las mujeres y de las personas y seres que se quedan sin palabra. Ha escondido sus rostros y sus historias y, en muchos casos, la posibilidad de ser y de manifestarse como sujetos con identidad propia.

Esta invisibilización se evidencia en la Biblia, especialmente, con las mujeres y se puede identificar cuando no se nombran o no se registra lo que hicieron[21], experimentaron e interpretaron; o sus acciones fueron ocultadas por las de los varones a lo largo de la historia.

De ahí que, la hermenéutica bíblica feminista se valga de la lectura de la Biblia para visibilizar papel de las mujeres en el texto y relea los textos desde la perspectiva de las mujeres, no de los hombres que es la lectura patriarcal de la Biblia que prevalece hasta hoy. Por tanto, esta lectura permite encontrar nuevas perspectivas y horizontes de comprensión de los relatos bíblicos: Lo que se pretende con esta hermenéutica es que la Biblia no sea una herramienta para la opresión de las mujeres, como se ha usado a lo largo de las décadas, sino para "sacar a la luz el potencial liberador que tienen sus relatos y mostrar cómo esta puede ser fuente de inspiración y de identidad para las mujeres" (Vélez, 2018:39).

En este sentido, estudiar el texto bíblico como literatura y de la mano de la hermenéutica bíblica feminista evidencia que las interpretaciones bíblicas que han prevalecido pertenecen, en primer lugar a las interpretaciones androcéntricas en las cuales se "toma al varón como norma y se considera a las mujeres como seres insignificantes, periféricos o atípicos" (Vélez, 2018:48); y, en segundo lugar a las perspectivas patriarcales, es decir, apreciaciones en las que la figura del padre es "una forma de organización social en la que el poder está siempre en manos de los varones, con una serie de grados inferiores de gente

[21] 2 Samuel 20,16

subordinada" (Vélez, 2018: 47), en la que las mujeres son invisibilizadas por el solo hecho de ser mujeres.

Aun cuando en la Biblia se recuerde a las mujeres, la vivencia y la escritura son patriarcales y androcéntricas y los relatos bíblicos están marcados por los sesgos de género. Por tanto, no se otorga a las palabras ni a los gestos de las mujeres el mismo valor que a los expresados por el varón, como es posible ver en diferentes relatos (Cfr. Riba, 2020: 8)[22].

De ahí que, el proceso de relectura de las mujeres en la Biblia desde una perspectiva de género con las jóvenes estudiantes permitió en primera instancia, la visibilización de estas mujeres dentro de la historia bíblica y, en segunda instancia, hacer una lectura liberadora de las mujeres y los demás oprimidos del texto bíblico.

Es bueno resaltar que, muchas de las estudiantes que tomaron la asignatura han tenido formación en los feminismos o hacen parte de diferentes colectivas feministas de la universidad y, en la actualidad, uno de los ejercicios permanentes de los feminismos consiste en evidenciar las violencias sistemáticas basadas en el género y las discriminaciones sufridas por quienes no encajan con las normas establecidas por la sociedad hegemónica. En este sentido, visibilizar a las mujeres bíblicas fue la oportunidad de sacar a la luz las violencias sufridas y no callarlas por el hecho de que se mencionan en los libros bíblicos.

3. Resultados

Los resultados en esta asignatura fueron positivos en palabras de las estudiantes. En primer lugar, manifestaron la novedad de conocer la Biblia como literatura y no como texto de moral o de adoctrinamiento por parte de la Iglesia católica. Colombia es un país de una fuerte tradición católica hasta nuestros días. No obstante, la transmisión de la fe se ha centrado más en lo moral y

[22] Un ejemplo de esto es la invisibilización de Marta frente a la confesión de fe de Pedro. En la Iglesia y la teología se ha transmitido la confesión de fe de Pedro, pero la de Marta ha quedado invisibilizada. De igual forma, en algunos pasajes bíblicos del Nuevo Testamento en los cuales las mujeres y los niños pasan a segundo plano (Cfr. Riba, Invisibilización de las mujeres en la Biblia: relatos, autorías, recepciones).

en lo doctrinal que en el estudio y conocimiento del texto bíblico por parte de los creyentes.

Sin embargo, la ciudad de Bogotá es una metrópoli en la que convergen todo tipo de personas, nacionales y extranjeras; de ahí que la habiten todo tipo de personas con diferentes expresiones e identidades, por tanto, es una ciudad diversa en la cual la religión no tiene la misma fuerza e injerencia de hace algunos años. De ahí que, si bien los estudiantes saben que ingresan a una universidad de inspiración católica no tienen mucho interés por lo religioso. A la hora de acercarse al texto bíblico vienen con preconcepciones hacia el texto. Para ejemplificar lo anterior, una estudiante expresó que ella creía que en el texto bíblico solo se hablaba de la paz y del amor y al analizar los relatos en los cuales se evidencia la historia de mujeres oprimidas y violentadas dentro de una cultura heteropatriarcal su reacción fue conmoverse, enojarse y rebelarse frente estos contextos. El ver la Biblia como literatura les permitió a los estudiantes salir del esquema religioso, interactuar con los personajes bíblicos femeninos y desarrollar el pensamiento crítico frente al texto sagrado e incuestionable para muchos de ellos o sus familias.

De igual manera, al reconocer la historia de las mujeres que aparecen en los relatos bíblicos destacaron su forma de abrir camino en un contexto hostil y con las herramientas que tenían al alcance, esto suscitó no solo el conocimiento de que las mujeres también construyeron la historia en la antigüedad, sino que poco a poco se fueron abriendo paso para ser reconocidas de alguna manera.

Otro elemento fundamental fue el aprendizaje que se dio reconociendo las violencias basadas en género y algunas formas de discriminación y estableciendo una ruta de prevención y eliminación de estas que, si bien, no se dio directamente en los textos bíblicos, el estudio de estos relatos, desde una perspectiva actual, ofreció herramientas didácticas para leerlos en clave crítica y feminista. Asimismo, las estudiantes destacaron que la lectura e interpretación de estos relatos afianzó los lazos sororos y ayudó a fomentar una comunidad universitaria más inclusiva y unida para velar por sus derechos.

Para varios de los estudiantes la asignatura les permitió sentirse incluidos, ya que al estudiar a las mujeres de la Biblia se

identificaron con las mujeres invisibilizadas a lo largo de la historia, al ver la exclusión que muchos de ellos sufren por sus preferencias sexuales o identidad de género.

Finalmente, el conocimiento del lenguaje inclusivo permitió transformar el pensar y el obrar. Es decir, al reconocer que las mujeres de la Biblia no fueron nombradas o se usó para hablar de ellas el "sobreentendido selectivo" como una forma de invisibilización de las mujeres al "sobreentender" que al hablar de fieles, creyentes, hombres, discípulos, etc., se está incluyendo a las mujeres. No obstante, el utilizar el género masculino para sobreentender la inclusión de las mujeres llevó a cambiar los nombres neutros de algunas mujeres bíblicas por nombres masculinos y por eso se invisibilizaron[23]. Las estudiantes destacaron que uno de los aspectos más importantes en el contexto actual para incluir y no discriminar es nombrar para identificar, reconocer y transformar la realidad.

4. Conclusiones

A partir del estudio del texto bíblico como literatura con estudiantes universitarios de diferentes pregrados se descubrió que se las mujeres que han estado ocultas o que a lo largo de los siglos han sido interpretadas por la cultura judeocristiana patriarcal como fuente de culpa y pecado y con un único fin que es la maternidad.

Leyendo los relatos de estas mujeres desde el feminismo interseccional se logró encontrar una comunidad de mujeres que se abrió camino en la historia y que fueron víctimas de las violencias basadas en género que, desgraciadamente, continúan hoy y no se han erradicado.

Al acercarse al texto bíblico como literatura es posible eliminar preconcepciones y entablar un diálogo crítico con sus personajes concentrándose en mirar a las mujeres como fuentes de sabiduría, constructoras de paz y lideresas, entre otras.

Asimismo, el evidenciar en el aula las violencias basadas en género y discriminaciones sufridas por las mujeres bíblicas ha

[23] En algunas traducciones bíblicas en la cita de Romanos 16,7 se cambia el nombre de la discípula Junia por el masculino Junias.

sido posible identificar y reconocer estas violencias en la actualidad con el fin de prevenirlas y transformarlas. De manera especial, en el contexto colombiano en el cual se desarrolló esta experiencia de aula en el cual la violencia contra las mujeres y las diversidades sexuales es altísima, lo cual refleja lo introyectada que está la cultura patriarcal dentro de la sociedad y la necesidad existente de educar a las generaciones presentes para identificar, prevenir y actuar frente a este tipo de violencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*. Barcelona: Penguin Random House.

AGUIRRE MONASTERIO, Rafael (1987). "La mujer en el cristianismo primitivo". En R. Aguirre Monasterio (ed.), *Del movimiento de Jesús a la Iglesia cristiana. Ensayo de exégesis sociológica del cristianismo primitivo* (pp. 165-197). Bilbao: Desclée de Brouwer.

ALVARADO SOCASTRO, Salustio y BOJNIČANOVÁ, Renáta (2021). "La Biblia como fuente de autoridad para la Literatura misógina medieval. Ejemplos en las dos puntas de Europa". *Cuadernos de Rusística española*, 17, pp. 225-236.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2025). "123 feminicidios en tres meses, la violencia de género no da tregua". *Defensoría del pueblo. Colombia*. Recuperado de https://www.defensoria.gov.co/web/guest/-/123-feminicidios-en-tres-meses-la-violencia-de-genero-no-da-tregua?redirect=%2F [Fecha de consulta: 30/04/2025].

ESCUELA BÍBLICA Y ARQUEOLÓGICA DE JERUSALÉN, (2019). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

FACIO, Alda y FRIES, Lorena (1999). "Feminismo, género y patriarcado". En A. Facio y L. Fries (eds.), *Género y Derecho* (pp. 6-38). Santiago de Chile: La Morada / Corporación de Desarrollo de la Mujer.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2025). "Red Voces Javerianas". *Red Voces Javerianas*. Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/voces-javerianas [Fecha de consulta: 30/04/2025].

RIBA, Lucía (2000). "Invisibilización de las mujeres en la Biblia: relatos, autorías, recepciones". *Theologica Xaveriana*, 70, pp. 1-29.

SKA, Jean-Louis, SONNET, Jean-Pierre y WÉNIN, André (2001). *Análisis narrativo de relatos del Antiguo Testamento. Cuaderno Bíblico 107*. Estella: Verbo Divino.

VÉLEZ, Olga Consuelo. (2018). *Cristología y Mujer*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

BRICOLAGE MULTIMITICO: SFIDA AI MITI NELLA NARRATIVA CONTEMPORANEA PER UNA PEDAGOGIA DI GENERE

MULTIMYTHIC BRICOLAGE: CHALLENGING MYTHS IN CONTEMPORARY NARRATIVE FOR A GENDER PEDAGOGY

Simona ESPOSITO
Universidad de Sevilla

Riassunto
Questo contributo propone un percorso didattico incentrato sulla riscrittura del mito da parte di scrittrici del XX e XXI secolo, evidenziando il mito come spazio di scontro ideologico, emancipazione e affermazione identitaria. Analizzando sette opere contemporanee, tra cui *Elena* di Michela Murgia e *Medea* di Christa Wolf, la proposta integra la riscrittura mitica nel curriculum scolastico per favorire la consapevolezza di genere e la riflessione critica. Decostruendo stereotipi e paradigmi tradizionali, il mito diventa uno strumento di resistenza, promuovendo un approccio didattico inclusivo e antiautoritario.
Parole chiave: riscrittura, mito, genere, emancipazione, identità.

Abstract
This paper proposes a didactic approach focused on the rewriting of myth by 20th and 21st-century writers, highlighting myth as a space for ideological conflict, emancipation, and identity affirmation. Through the analysis of seven contemporary works, including “Elena” by Michela Murgia and “Medea” by Christa Wolf, the proposal integrates mythic rewriting into the school curriculum to promote gender awareness and critical reflection. By deconstructing traditional stereotypes and paradigms, myth becomes a tool of resistance, promoting an inclusive and anti-authoritarian teaching approach.
Keywords: rewriting, myth, gender, emancipation, identity.

1. INTRODUZIONE

Come concepiremmo il corpo, la sessualità, l'identità e il potere senza Pandora, Antigone, Era?

Come evidenziato da diversi studi di genere e letteratura comparata Butler (1990), Cavarero (1995), Sorrentino (2021), le rappresentazioni femminili nella cultura greca non sono neutre. Il mito classico ha costruito modelli di femminilità che hanno attraversato i secoli: Elena, Medea, Circe, Antigone, non sono solo figure letterarie, ma archetipi che hanno plasmato l'immaginario collettivo e con esso, le strutture di potere e i modelli di genere che hanno contribuito a naturalizzare la subordinazione delle donne.

La studiosa di diritto greco-romano Eva Cantarella invita a riflettere sul peso e le molteplici sfaccettature di questa eredità poiché:

> Sarebbe un errore sottovalutare la codificazione di una differenza sessuale di tipo naturalistico, soprattutto quando, purtroppo, riemergono convenzioni sociali, teorie filosofiche e pratiche giuridiche che ripropongono visioni "essenzialiste" delle diverse identità personali. Purtroppo, come ci mostrano i tempi che viviamo, la storia non segue sempre e necessariamente le vie del progresso (Cantarella, 2011:79).

Senza alcuna pretesa di trarre conclusioni definitive, questo studio vuole richiamare l'attenzione su questo aspetto della grande civiltà greca, troppo spesso trascurato, e propone di integrare nel curriculum educativo della scuola secondaria la riscrittura mitica operata da alcune autrici del XX e XXI secolo.

Va subito precisato che l'obiettivo non è soltanto analizzare il ruolo delle donne nella società antica, o restituire voce alle figure femminili tradizionalmente relegate ai margini, ma anche riconoscere ciò che la narrazione dominante ha escluso.

Come osserva Simone Weil "il danno di una cultura fondata sulla forza non si limita alla sofferenza inflitta agli oppressi. La forza pietrifica anche chi la esercita, imprigionandolo nella sua stessa logica di potere" (1988:36).

Uno degli aspetti più insidiosi di un immaginario costruito esclusivamente in chiave patriarcale è infatti l'incapacità di ripensare la relazione tra modelli femminili e maschili, tra

archetipi e realtà. Senza questa riconciliazione, la società rimane intrappolata in strutture rigide, incapace di generare nuovi significati e nuove forme di coesistenza.

Che fare dunque con i nostri miti, intrisi come sono di stereotipi di genere, violenze sessuali, abusi e sopraffazioni? Dobbiamo accettarli così come sono, con tutta la violenza, la sopraffazione e le gerarchie di potere che li attraversano? Oppure, è possibile affrontare queste contraddizioni senza ipocrisie, riconoscendo il valore educativo dei miti senza nasconderne il lato oscuro?

Queste narrazioni, entrano sempre più spesso in conflitto con le istanze critiche contemporanee e risulta sempre più difficile accettare in modo passivo storie che normalizzano la misoginia più feroce.

Come afferma Boris Cyrulnik "O ci sottomettiamo alla nostra storia o ce ne liberiamo, utilizzandola. Dobbiamo scegliere tra la coazione a ripetere e la liberazione" (2023: 14).

Quando parliamo di Era, Elena, Medea, Circe, Penelope o Antigone, non stiamo soltanto ricordando personaggi della letteratura antica. Queste figure rappresentano i simboli che hanno fissato dei modelli di femminilità, spesso legati a ruoli subordinati all'interno di un ordine simbolico dominato dalla prospettiva maschile.

Il lavoro di riscrittura, sposta il baricentro da una narrazione dominata dal maschile a una che restituisce alle figure femminili non solo la parola, ma anche la possibilità di una soggettività autentica. Liberando Circe, Penelope e le altre dalla maledizione della stereotipizzazione si compie un'operazione tutt'altro che semplice, ma che nasconde un potenziale educativo che non andrebbe sottovalutato.

La selezione delle opere proposte non segue un criterio rigido né un percorso prestabilito, ma si configura piuttosto come un "vagabondare per le terre del mito" (Sorrentino, 2024: 246). La trattazione è necessariamente parziale e frammentaria: le riletture vengono accostate senza la pretesa di costruire una narrazione unitaria, ma con l'intento di evidenziarne il valore critico e trasformativo.

Questa apparente discontinuità, riflette la natura stessa della riscrittura mitica femminile, che sfugge a interpretazioni

univoche e si dispiega in una pluralità di voci e prospettive. Ogni riscrittura è un tassello di un mosaico in continua evoluzione, un frammento che si intreccia con altri senza mai ricomporsi in un'unica immagine definitiva. È come un montaggio di interpretazioni in cui le singole riscritture dialogano tra loro senza necessariamente convergere in una sintesi conclusiva. In questo senso, la frammentarietà non è solo una caratteristica del contributo, ma della riscrittura stessa, che si sottrae a una visione monolitica per aprirsi a nuove possibilità di senso.

Le opere che si esamineranno riscrivono e reinterpretano una gamma diversificata di figure mitiche femminili, ciascuna opera custodisce una lezione non esplicitata nel testo antico e opera una sovversione consapevole dei paradigmi tradizionali.

"L'inizio della storia delle discriminazioni di cui le donne sono state vittime per millenni va ricondotto e arriva fino a noi attraverso la voce del mito" (Cantarella, 2011: 14).

Da quale partire quindi? Quale è il mito da cui origina il patriarcato? In quale momento la differenza tra i generi è stata tradotta nell'idea di un'inferiorità del femminile?

2. Eva e Pandora: l'incanto che apre l'abisso

Tra le narrazioni fondative della misoginia, sostiene la giurista Eva Cantarella (2019), vi e il mito di Pandora: chi dice donna dice danno! Donna e guai vengono insieme! Se la donna fosse un bene, Dio ne avrebbe una! La donna è un male necessario! Chi di noi non ha sentito, almeno una volta nella vita una di queste espressioni? Sedimentate nel linguaggio comune, apparentemente innocue, ma in realtà portatrici di una memoria culturale stratificata, che rappresenta la donna come origine di sventura, inganno e caos.

Cantarella individua in Pandora ed Eva le due figure che, sebbene appartenenti a contesti culturali differenti, condividono una funzione narrativa simile: rappresentano un elemento perturbante, la cui presenza infrange l'ordine originario e introduce una frattura irreparabile nel mondo degli uomini, sancendo l'inizio di un'esistenza segnata dalla fatica e dalla sofferenza.

Pandora è la prima donna della mitologia greca, progenitrice della "*genìa* funesta, grande flagello per i mortali" (Haynes, 2023: 24-25). Non è una compagna, non è una madre, non è nemmeno un essere umano con una sua *agency*: è la risposta di Zeus alla ribellione di Prometeo. Pandora incarna l'alterità irriducibile del principio femminile, un'entità indecifrabile e ambivalente, capace di sedurre e ingannare. Non è un soggetto dotato di autonomia decisionale, ma è una costruzione funzionale a un disegno esterno. Non agisce di propria volontà né compie scelte libere: la sua esistenza è determinata dagli dei come strumento di punizione per l'umanità maschile. In termini foucaultiani, Pandora è una costruzione disciplinare che serve a normare i rapporti di genere e a definire il ruolo della donna nella società greca come essere pericoloso e subordinato. Non è una figura tragica che lotta contro il proprio destino, ma una manifestazione di un principio imposto dall'alto, che istituisce la femminilità come fonte di caos e sofferenza.

Eva, al contrario, è costruita come agente della colpa. Se Pandora è un dispositivo punitivo, Eva incarna la trasgressione morale e religiosa: cede al desiderio di conoscenza e, con il suo atto, condanna l'intera umanità.

Come sottolinea Cantarella, questa costruzione simbolica ha avuto un impatto duraturo, influenzando profondamente la rappresentazione e la normazione della femminilità nella cultura occidentale (2011: 23).

I vizi attribuiti dal pensiero antico alle donne hanno dato origine, in ambito letterario, a una lunga tradizione di figure femminili caratterizzate da difetti legati alla loro presunta irresponsabilità e mancanza di razionalità, consolidando stereotipi che si sono perpetuati nei secoli:

> Questa strategia narrativa non è casuale né priva di conseguenze: è stata un principio cardine del pensiero giuridico e sociale antico, tradottosi nella privazione delle donne di diritti civili ed economici, in nome di una presunta inaffidabilità ontologica (Cantarella, 2019: 26).

3. ERA: LA MISTICA DELLA RINUNCIA

Con la rilettura proposta da Maura Gancitano in *Liberati della brava bambina* (2024), Era inizialmente una potente dea madre venerata nelle civiltà pre-elleniche, subisce una drastica ridefinizione nel pantheon olimpico dove viene relegata al ruolo di moglie gelosa e vendicativa di Zeus. Un esempio emblematico di come la rilettura patriarcale abbia trasformato le grandi divinità femminili in figure marginali, riducendole a stereotipi funzionali all'ordine dominante. Questa distorsione mitologica secondo Gancitano non è casuale, ma risponde a un preciso schema ideologico: l'adattamento di una figura femminile originariamente autonoma a un sistema patriarcale in cui la femminilità deve esistere solo in relazione al potere maschile. È in questa prospettiva che Era incarna il primo aspetto del "problema senza nome" di Freedman (2012: 32): la rinuncia alla realizzazione personale. Costretta a definirsi esclusivamente come moglie di Zeus, la dea viene privata della sua originaria centralità e ridotta a una figura reattiva, il cui unico tratto caratterizzante è la vendetta contro le numerose amanti del marito. La narrazione enfatizza la gelosia di Era, descrivendola come una moglie repressa e petulante, ma omette di interrogarsi sulle dinamiche di potere all'interno della relazione con il dio dell'Olimpo. Non si racconta la coercizione insita nella loro unione, né il sistema di tradimenti e sopraffazioni che caratterizza il loro rapporto. In questa versione, la rabbia di Era non è interpretata come una risposta legittima alla violenza simbolica e concreta esercitata da Zeus, ma viene ridotta a una manifestazione irrazionale, un'esagerazione tipica della femminilità isterica.

Questa costruzione simbolica si inserisce in un paradigma più ampio di svalutazione della femminilità, in cui le caratteristiche tradizionalmente associate alle donne, come l'emotività, l'instabilità, l'eccesso, vengono presentate come difetti strutturali anziché come elementi di un'esperienza umana complessa. Come osserva Gancitano, il "problema senza nome" consiste proprio in questo condizionamento subdolo, trasmesso da generazione a generazione e giustificato di volta in volta con argomentazioni biologiche, sociali o spirituali.

4. OLTRE IL MITO DELLA SPOSA FEDELE: STRATEGIE DI RESISTENZA

"Su, torna alle tue stanze e pensa all'opere tue, telaio e fuso; e alle ancelle comanda di badare al lavoro; all'arco penseran gli uomini tutti, e io sopra di loro; mio qui in casa è il comando" (Omero, 2014: 352) chi parla è Telemaco, figlio di Penelope e Ulisse che si rivolge alla madre, una regina, con parole da "maschio", presuntuose e arroganti, lasciando emerge chiaramente che alle donne è preclusa la possibilità di uscire dalla sfera privata per occuparsi di questioni politiche o militari. In questo contesto, Itaca diventa simbolo di una delle codificazioni originarie della differenza sessuale più perniciose, ovvero l'ideale di una femminilità confinata nello spazio domestico. Telemaco invitando o meglio ordinando a Penelope di rientrare in casa, alle faccende consuete, non solo sancisce lo spazio entro cui si circoscrivono i ruoli femminili ma oscura l'autentico acume politico della grande regina. La sua capacità di manipolare il tempo attraverso la tela che, lungi dall'essere un semplice stratagemma per ritardare le nozze, si configura come un atto politico lungimirante, una strategia di resistenza in un contesto in cui il potere femminile può essere limitato anche da un figlio poco più che adolescente: "è penoso sentirsi in condizione di inferiorità durante una discussione con un figlio ventenne. È più alto di me e, ammesso che l'autorità morale sia ancora dalla mia parte, anche nel migliore dei casi è umiliante" (Atwood, 2018:17).

Margaret Atwood sovverte la rappresentazione tradizionale di Penelope e trasforma la regina di Itaca da emblema di fedeltà e passività a voce critica della propria narrazione. Penelope nel suo racconto è una figura complessa che rivendica la sua esperienza, la sua sofferenza, la sua voce.

Come osserva Giustinelli, la collocazione di Penelope davanti al telaio, all'interno delle sue stanze, delinea la figura di una donna che incarna l'«autentico modello di virtù domestica ellenica» (Giustinelli, 2005: 198) ma con Attwod, la regina di Itaca non è più solo l'emblema di virtù domestiche e di attesa passiva ma un insieme di scelte, manipolazioni e consapevolezza:

> Avevo chiesto a dodici giovani ancelle, le più graziose, le più seducenti, di girellare attorno ai pretendenti e di spiarli, con tutte

> le lusinghe che riuscivano a escogitare(...) Il progetto fallì malamente. Alcune ragazze furono stuprate, altre sedotte, o meglio circuite, con tanta insistenza da indurle a pensare che fosse più opportuno cedere che resistere (2018: 91-92).

Un elemento centrale della *Penelopeia* è anche la voce delle dodici ancelle impiccate per tradimento. Atwood le trasforma in un coro tragico, dando loro un ruolo che nella narrazione omerica resta marginale. Le ancelle non sono più semplici colpevoli, ma vittime di un ordine patriarcale che punisce le donne anche quando non hanno scelta.

In questa riscrittura Atwood, permettendo a Penelope di riflettere sulla sua condizione, compie un'operazione critica importante: non si limita a ribaltare la storia originale ma svela il prezzo della sua mitizzazione. Rilegge l'eroina attraverso una lente politica: non più moglie perfetta, ma una figura che smaschera le ipocrisie del racconto omerico che ha trasformato la sua virtù in un'arma per reprimere altre donne:

> Non gli ero stata fedele? Non avevo aspettato, aspettato e aspettato vincendo la tentazione quasi un impulso a comportarmi in altro modo? E che cosa ho raccolto, una volta che si è affermata la versione ufficiale? Sono diventata una leggenda edificante. Un bastone con cui picchiare altre donne. Non avrebbero potuto essere assennate, pazienti, oneste come ero stata io? Questa era la linea seguita dagli aedi, dai cantastorie. "Non seguite il mio esempio" voglio gridarvi nelle orecchie, si nelle vostre orecchie! Ma quando cerco di gridare, la mia voce è quella di un gufo (Atwood, 2018: 12).

5. ANTIGONE E IL PESO DELLE EREDITÀ IRRISOLTE

Le Antigoni, come osserva George Steiner, "superano ogni inventario" (1990: 16). In effetti, da quando Sofocle ha portato sulla scena la figlia di Edipo la sua figura si è moltiplicata in un intreccio di riletture che attraversano epoche e contesti culturali diversi. Antigone sembra sfuggire a ogni tentativo di chiusura interpretativa, poiché incarna tensioni irrisolte tra legge e giustizia, famiglia e Stato, vita e morte, ribellione e sacrificio.

Le riscritture filosofiche e letterarie delle principali interpreti contemporanee di Antigone– Marguerite Yourcenar, Maria Zambrano, Griselda Gambaro, Liliana Cavani, Adriana Cavarero, Martha Nussbaum, Judith Butler – amplificano la pluralità di Antigone, allontanandola dalla rigidità dell'interpretazione hegeliana e restituiscono alla figura tragica tutta la sua complessità, potenziandone la carica critica.

La tragedia sofoclea si disgrega in molteplici frammenti, rivelando la densità del personaggio, le stratificazioni del suo agire, le contraddizioni che la attraversano e le opacità che sfuggono a ogni tentativo di riduzione ideologica.

In questa rete di interpretazioni moderne emerge con particolare intensità l'Antigone di María Zambrano, "la fanciulla greca che non ebbe nemmeno il tempo di accorgersi di sé stessa" (2014: 22). L'Antigone proposta da Zambrano è figura della coscienza, simbolo di esilio esistenziale, un'eco persistente del conflitto tra la coscienza e il vuoto. Una fanciulla come dice la stessa autrice, in un'altra sua opera, «un'eroina primaverile, rapita, come Persefone, dalla terra e divorata anche dagli inferi dell'anima umana dove la coscienza discende sempre più a fondo, nel suo risveglio» (Zambrano, 2002: 33).

La volontà di Antigone si attua in un pugno di polvere che viene gettato sul corpo del fratello, un gesto che non è solo politico, ma esprime un pensiero della differenza sessuale, basato su pietà e accoglienza, ma nella rilettura zambraniana in contrasto con le logiche patriarcali del potere, in questo gesto vi è la condanna di se stessa, ma pure l'inizio del percorso verso la verità: "come una larva nel bozzolo" osserva Zambrano (2014:61), fino al momento in cui non discende nella tomba e, in solitudine, affronta il suo percorso di chiarificazione.

Antigone sprofonda sempre più nella coscienza e nel dolore della sua condizione, non è più l'eroina dell'*oíkos* o l'antagonista dello *státos*, ma la ragazza dolente, senza terra, abbandonata nella zona di nessuno fra vivi e morti che nel momento in cui entra nella tomba, si vede per la prima volta intrappolata in una condizione di sofferenza senza riscatto, rappresenta una voce sommersa che sfida le strutture del pensiero occidentale. Una possibilità di pensiero esclusa dalla storia ufficiale. Zambrano ci restituisce un

personaggio che non si lascia sussumere né dall'ordine patriarcale né da una visione eroica univoca.

Con la sua scrittura filosofica e visionaria, trasforma Antigone in una figura che ci riguarda intimamente: il suo grido soffocato si confronta con il peso delle eredità irrisolte, risuona nelle nostre incertezze, nella difficoltà di conciliare giustizia e legge, affetti e doveri e diventa coscienza collettiva: "La tomba di Antigone è la nostra coscienza ottenebrata" scrive Zambrano (2014: 80).

6. Elena e la banalità del desiderio maschile

Ovidio ci aveva provato a far raccontare la storia dalle mogli e compagne degli eroi, duemila anni fa, con le *Heroides*, inaugurando un'operazione letteraria innovativa dava voce ad alcune eroine del mito attraverso epistole in versi, rovesciando, almeno in parte, la prospettiva maschile dominante. Questa strategia in linea con le teorie femministe della riscrittura mitologica come quelle di Helene Cixous e Judith Butler è stata ripresa e radicalizzata nel volume *Le Nuove Eroidi* (2019), in cui alcune scrittrici italiane rileggono quelle stesse figure femminili, sottraendole alla dimensione del lamento amoroso e della supplica.

"Elena ha sbagliato tutto!" in un lungo monologo Michela Murgia, si riappropria di Elena di Troia "o di Sparta, dipende da quale parte dell'orgoglio maschio vi trovate" (2019: 66) dice Murgia e tratteggiata una Elena che si allontana dal prototipo dell'icona della bellezza fatale per restituire il racconto di una donna consapevole della mediocrità di chi l'ha definita oggetto di contesa. Si riappropria della sua soggettività, rivendicando desideri, contraddizioni e scelte.

Il suo monologo interiore si configura come un atto di autodeterminazione, una promessa di non tradire più sé stessa.

7. Medea tra emarginazione e tradimento

> Medea narra Euripide, folle di gelosia e di orgoglio ferito uccide la figlia del re, quindi i propri figli. Non potevo crederci. Fin dall'inizio pensavo che Medea fosse troppo legata alla vita per aver voluto uccidere i propri figli. Non potevo credere che una

> guaritrice, un'esperta di magia, originata da antichissimi strati del mito, dai tempi in cui i figli erano il bene supremo di una tribù, doveva uccidere i propri figli (Wolf, 1996: 3).

È così che Christa Wolf spiega come nacque l'idea di dedicare un romanzo alla figura della principessa della Colchide. Wolf dunque, dissente dalla versione euripidea che dipinge Medea come la personificazione della passione incontrollata, un essere che perde ogni razionalità in nome di un sentimento tradito che sfocia nell'assassinio dei figli. Per la scrittrice tedesca Medea e la vittima di una manipolazione politica e del maschilismo greco razzista, sessista, classista, della Grecia antica.

La conferma della bontà della propria intuizione arriva alla Wolf dai risultati di ricerche condotte da alcune studiose sulle fonti del mito antecedenti la tragedia di Euripide, secondo cui non solo Medea non avrebbe ucciso i propri figli, ma avrebbe tentato di salvarli, portandoli al santuario di Era, prima di essere costretta all'esilio. Il sospetto che Euripide avesse manipolato la vicenda per assolvere gli abitanti di Corinto, colpevoli di aver massacrato i figli di Medea, emerge anche dalla storiografia antica, onorario compreso: "quindici talenti d'argento, sarebbero stati versati al drammaturgo per questa storia di disinvolta cosmesi di Stato, utile per presentare al meglio Corinto sulla scena del teatro greco durante le feste di Dioniso" (Wolf, 1996: 2).

Nell'amarissimo finale del Wolf Medea si interroga: "In quale luogo, io? È pensabile un mondo, un tempo in cui io possa stare bene? Qui non c'è nessuno a cui lo possa chiedere. E questa è la risposta". La risposta è solitudine. Medea è una donna sola, alla deriva, tradita, emarginata da una società che non tollera chi sfida le convenzioni e rivendica la verità, eppure, nella perdita totale, nella cancellazione imposta dal potere, le resta una certezza: «quando tutto è perduto, una sola cosa resta RESTO IO» (Wolf, 1996: 66).

8. Conclusioni

Nel contesto contemporaneo, la necessità di insegnare a leggere e individuare i meccanismi attraverso i quali gli stereotipi di genere vengono perpetuati è fondamentale. Solo insegnando a

leggere criticamente la cultura, le storie e le immagini che ci vengono imposte, possiamo sperare di smantellare un sistema che ancora limita e condiziona la libertà e l'autodeterminazione delle persone in base al loro genere. In questa prospettiva, la pedagogia critica, ci offre gli strumenti per interrogare criticamente le radici della nostra cultura e si configura come un esercizio di disinnesco capace di mettere in discussione l'architettura del pensiero che ha costruito il femminile come minaccia.

L'obiettivo è formare individui in grado di andare oltre la superficie, di interpretare criticamente le narrazioni e di riconoscere i meccanismi attraverso cui gli stereotipi si perpetuano. Insegnare a individuare questi schemi significa fornire agli studenti gli strumenti per cogliere le ripetizioni quotidiane, le sfumature sottili e i messaggi impliciti che rafforzano la superiorità maschile e la subalternità femminile. Ma significa anche stimolare una riflessione più ampia sulle strutture di potere che rendono questi stereotipi così radicati e difficili da scardinare.

Questo modello didattico offre un approccio multidimensionale e trasformativo alla comprensione dei miti e delle narrazioni di genere, utilizzando la riscrittura creativa, la decostruzione critica e il confronto interdisciplinare come strumenti per promuovere una comprensione più inclusiva e consapevole delle dinamiche di potere che hanno strutturato la nostra cultura e le nostre identità.

L'ammirazione e la gratitudine per quello che i Greci ci hanno tramandato in termini di produzione filosofica, letteraria, artistica non può esimerci dal constatare che ci hanno lasciato anche una pesantissima eredità. Saremo sempre grati ai Greci per i loro lasciti, un po' meno per la giara di Pandora, ma che dire nessuno è perfetto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AGOSTINI, Teresa (2011). *Alle radici della disuguaglianza: Manuale di pari opportunità*. Venezia: Marcianum.

ANDREANI, Monia (2 ottobre 2012). "Pandora. La prima donna secondo la tradizione greco-classica". *Reportata. Passato e presente della teologia.* Recuperato da

https://mondodomani.org/reportata/andreani01.htm [Data di consultazione: 10/01/2025].
ATWOOD, Margaret (2018). *Il canto di Penelope*. Firenze: Ponte alle grazie.
CANTARELLA, Eva (2010). *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*. Milano: Feltrinelli.
CANTARELLA, Eva (2011). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.
CANTARELLA, Eva (2019). *Gli inganni di Pandora. L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.
CAVARERO, Adriana (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
CAVARERO, Adriana (2007). *Il femminile negato. La radice greca della violenza occidentale*. Rimini: Pazzini.
CIANI, Maria Grazia (2019). *La morte di Penelope*. Venezia: Marsilio.
CYRULNIK, Boris (2023). *La comodità del male: Libertà interiore e servitù confortevole*. Roma: Il Margine.
DAME, Enid, RIVLIN, Lilly, WENKART, Henny (2004). *Which Lilith? Feminist Writers Re-Create the World's First Woman*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
DANIELI, Patrizia (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni.
DE CAROLI, Maria Elvira, SAGONE, Elisabetta (2009). *Un "puzzle" di genere, un "genere" di puzzle. Prospettive teoriche e studi empirici sugli stereotipi di genere*. Acireale: Bonanno Editore.
DOWNING, Christine (2007). *The Goddess: Mythological Images of the Feminine*. New York: Crossroad Publishing.
FRIEDAN, Betty (2012). *La mistica della femminilità*. Roma: Castelvecchi.
GALLO, Luigi (1984). "La donna greca e la marginalità". QUCC, XVIII (3), pp. 7-51.
GAMBERI, Cristina, MAIO, Maria Agnese, SELMI, Giulia (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare* la complessità. Roma: Carocci.
GANCITANO, Maura, COLAMEDICI, Andrea (2020). *Liberati della brava bambina. Otto storie per fiorire.* HarperCollins.
GHIGI, Rossella (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
GIUSTINELLI, Franco (2007). *Letteratura e pregiudizio. Diversità e identità nella cultura greca*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
GUARALDO, Olivia, CAVARERO, Adriana (2024). *Donna si nasce (e qualche volta lo si diventa)*. Milano: Mondadori.
HAYNES, Natalie (2023). *Il vaso di Pandora. Le donne nel mito greco*. Venezia: Sonzogno.

HERRERO Cecilia, MORALES PECO, Miguel (2008). *Reescrituras de los mitos en la literatura. Estudios de mitocrítica y de literatura comparada*. de Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
MURGIA, Michela (2020). "Elena". In I. Bernardini et al., *Le nuove Eroidi* (pp. 154-167). Milano: HarperCollins.
NUCCI, Flaminia (2015). *Eva o Lilith? Identità femminile nella società (post)-patriarcale*. Rima: Alpes Italia.
OMERO, (2014). *Odissea. Testo greco a fronte*. (a cura di F. Ferrari) Torino: UTET.
SORRENTINO, Bianca (2024). *Pensare come Medea*. Milano: Il Saggiatore.
STEINER, George (1990). *Le Antigoni*. Roma: Garzanti.
VERNANT, Jean-Pierre (2008). *Pandora, la prima donna*. Torini: Einaudi.
WEIL, Simone (1988). *Quaderni* (Vol. 1). Adelphi.
WOLF, Christa (1996). *Medea. Voci*. Roma: Edizioni e/o.
ZAMBRANO, María (1955). *L'uomo e il divino*. Roma: Edizioni Lavoro.
ZAMBRANO, María (2014). *La tomba di Antigone*. Milano: Se.
ZAMBRANO, María. (2002). *Il sogno creatore*. Milano: Mondadori.
ZIMMER BRADLEY, Marion (2018). *Le nebbie di Avalon. Il ciclo di Avalon. Vol. 1. Parte prima*. Milano: HarperCollins.