



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas investigaciones y perspectivas sobre literatura, cultura y pensamiento

Coords.

Salud Adelaida Flores Borjabad
Inmaculada Respaldiza Salas
Romina Grana

Dykinson, S.L.

NUEVAS INVESTIGACIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE LITERATURA,
CULTURA Y PENSAMIENTO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVAS INVESTIGACIONES Y PERSPECTIVAS
SOBRE LITERATURA, CULTURA
Y PENSAMIENTO

Coords.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
INMACULADA RESPALDIZA SALAS
ROMINA GRANA

Dykinson, S.L.

2023

NUEVAS INVESTIGACIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE LITERATURA,
CULTURA Y PENSAMIENTO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

ISBN: 978-84-1122-372-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
INMACULADA RESPALDIZA SALAS	
ROMINA GRANA	

SECCIÓN I ESTUDIOS LITERARIOS

CAPÍTULO 1. DOS VISIONES DE LA GUERRA EN POEMAS DE JOHN MOLE	17
EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO	
CAPÍTULO 2. LA COMPLEJIDAD DE LA HISTORIA EN LA POESÍA DE IAN DUHIG.....	29
EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO	
CAPÍTULO 3. EL SIMBOLISMO DEL LABERINTO EN LA CUENTÍSTICA DE HENRI DE RÉGNIER	41
NURIA CABELLO ANDRÉS	
CAPÍTULO 4. <i>RÊVE, RÉVERIE</i> Y LOCURA EN LA NARRATIVA BREVE DE HENRI DE RÉGNIER.....	57
NURIA CABELLO ANDRÉS	
CAPÍTULO 5. “YO SOY PINTOR Y PINTO COMO QUIERO”: EL BOSQUEJO DE UNA NINFA, DE FRAY DAMIÁN CORNEJO.....	75
ZORAIDA SÁNCHEZ MATEOS	
CAPÍTULO 6. LA IDENTIDAD NARRATIVA COMO RESISTENCIA ANTE LA VIOLENCIA EN SEÑOR QUE NO CONOCE LA LUNA DE EVELIO ROSERO Y UN PASADO PARA MICAELA DE RODRIGO PARRA SANDOVAL.....	93
HERNÁN ROJAS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 7. ANIMALES SIN CORAZÓN: UNA LECTURA ECOCRÍTICA DE “EL CUMPLEAÑOS DE LA INFANTA” DE OSCAR WILDE.....	110
AURORA MURGA AROCA	
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DECADENTE EN UNA NOVELA DE JANE DE LA VAUDÈRE (1857-1908).....	125
M ^a DEL CARMEN LOJO TIZÓN	

CAPÍTULO 9. “KEMBE FEM. HOLD TIGHT”: A DECOLONISED READING OF RESILIENCE AND COPING WITH TRAUMA IN TWO HAITIAN AMERICAN NOVELS OF THE NEW MILLENNIUM	141
LAURA ROLDÁN-SEVILLANO	
CAPÍTULO 10. CÓMO CONTAR LO INEXPLICABLE. SORTILÈGES (1941), LOS RELATOS FANTASMAGÓTICOS DE MICHEL DE GHELDERODE	162
MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ	
CAPÍTULO 11. LA INSACIABILIDAD FEMENINA EN LA POESÍA ERÓTICA DIECIOCHESCA: EL CASO DE LAS “SEGUIDILLAS” DE TOMÁS DE IRIARTE	172
RAQUEL ROCAMORA MONTENEGRO	
CAPÍTULO 12. LA POESÍA COFRADE EN EL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE GRANADA EN LA ÚLTIMA DÉCADA.....	191
ÁLVARO RAMOS RUIZ..... 191	
CAPÍTULO 13. ANTEBELLUM SLAVE NARRATIVES: THE BIRTH OF BLACK AMERICAN LITERATURE.....	213
MARÍA DOLORES RUIZ CORRAL	
CAPÍTULO 14. LA ESCRITURA COLABORATIVA GONCOURTIANA, ENTRE LITERATURA ARTÍSTICA Y OBRA DE ARTE LITERARIA	237
FLAVIA ARAGÓN RONSANO	

SECCIÓN II ESTUDIOS CULTURALES

CAPÍTULO 15. CARTAS DE GABRIELA. APORTACIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS REDES FEMENINAS DEL HISPANISMO AMERICANO.....	250
ADELAIDA SAGARRA GAMAZO	
CAPÍTULO 16. ENTRE NI UNA MENOS Y LA RESISTENCIA LA VIOLENCIA MACHISTA: <i>COMETIERRA</i> DE DOLORES REYES.....	271
XIMENA VENTURINI	
CAPÍTULO 17. DE CANAÁN A CALIFORNIA PASANDO POR ÍTACA Y ROMA: LA RECREACIÓN DE UN ARGUMENTO UNIVERSAL EN LA PELÍCULA <i>CARAVANA DE MUJERES</i> (1951)	283
CRISTINA PÉREZ MÚGICA	
CAPÍTULO 18. MAURICE BLANCHOT Y LA CRÍTICA LITERARIA COMO REALIZACIÓN EXCÉNTRICA DEL PROYECTO FENOMENOLÓGICO .	301
JOAN CABÓ RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 19. DEL OTRO ORIENTAL AL OTRO AMERICANO. TRANSFERENCIA DEL PARADIGMA IDENTITARIO EN LOS PRIMEROS RELATOS DE AMÉRICA	318
ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 20. TRACING CHRISTOPHER ISHERWOOD'S INDOPHILIA AND ORIENTALISM.....	333
JOSÉ-CARLOS REDONDO-OLMEDILLA	
CAPÍTULO 21. LA INFLUENCIA DE KONSTANTIN BALMONT SOBRE LA IMAGEN DE ESPAÑA EN LA OBRA DE MARINA TSVETÁIEVA.....	349
TATJANA PORTNOVA	
CAPÍTULO 22. THE HISTORICAL VALUE OF NINETEENTH- CENTURY AMERICAN SLAVE NARRATIVES	366
MARÍA DOLORES RUIZ CORRAL	
CAPÍTULO 23. ACCESIBILIDAD EN MUSEOS DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL CENTRO JOSÉ GUERRERO Y EL PARQUE DE LAS CIENCIAS.....	390
EVA GUARDDON BALDAZO	
CAPÍTULO 24. EDUARDO SACHERI Y EL CINE (DENTRO Y FUERA DE LOS LIBROS).....	409
JUANA CORONADA GÓMEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 25. <i>FERDYDURKE</i> DE GOMBROWICZ – UN DISPOSITIVO PARA INTERPRETAR SITUACIONES DE SUSPENSIÓN DE SENTIDO DURANTE LA PANDEMIA.....	422
MONIKA SYLWIA SALEJ	

SECCIÓN III PENSAMIENTO Y CRÍTICA LITERARIA

CAPÍTULO 26. “CONFORME A LA <i>GENERAL HISTORIA</i> ”: LA HISTORIOGRAFÍA ALFONSÍ COMO FUENTE DEL <i>CATÁLOGO REAL</i> DE GONZALO FERNÁNDEZ DE OVIEDO.....	443
JORGE MARTÍN GARCÍA	
CAPÍTULO 27. METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA EL ESTUDIO DE LA RECEPCIÓN LITERARIA	460
PILAR PINTO BUZÓN	
CAPÍTULO 28. EL PODER TRANSFORMADOR DE LA PALABRA EN SAN VICENTE FERRER.....	476
ANNA PEIRATS	

CAPÍTULO 29. “WHAT THE SON WISHES TO FORGET, THE GRANDSON WISHES TO REMEMBER”: INTERGENERATIONAL ISSUES IN JHUMPA LAHIRI’S <i>THE NAMESAKE</i>	488
JOSÉ R. IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 30. LA NATURALEZA EN <i>ANDORRA OU LES HOMMES D’AIRAIN</i> (1923) DE ISABELLE SANDY	506
ESTEL AGUILAR MIRÓ	
CAPÍTULO 31. CREACIÓN POÉTICA: IMPORTANCIA, PREJUICIOS Y RECEPCIÓN	521
MA. DOLORES GARCÍA PEREA	
INÉS CONCEPCIÓN ATILANO CARBAJAL	
CAPÍTULO 32. POÉTICA LATINOAMERICANA: PREJUICIOS, IMPORTANCIA Y MENSAJE FORMATIVO DE "ALTURAS DE MACCHU PICCHU"	536
MA. DOLORES GARCÍA PEREA	
INÉS CONCEPCIÓN ATILANO CARBAJAL	
CAPÍTULO 33. HISPANISMOS EN EL TEATRO DIALECTAL DE LUIGI PIRANDELLO Y SU RECEPCIÓN EN ESPAÑA.....	554
MARIA LÀUDANI	
CAPITULO 34. ETUDE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DES POÈMES SUBSAHARIENS FRANCOPHONES TRADUITS ET PUBLIÉS EN ESPAGNE ENTRE 1972 ET 2019	574
MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ	
CAPÍTULO 35. <i>NADA</i> DE CARMEN LAFORET DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	598
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO	
CAPÍTULO 36. NFT Y PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LAS OBRAS LINGÜÍSTICAS.....	614
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA	
CAPÍTULO 37. LA POLÍTICA, LA ARQUITECTURA Y LA SOCIOLOGÍA ANDALUZAS SEGÚN LAS VIAJERAS INGLESAS: <i>THE RHONE, THE DARRO AND THE GUADALQUIVIR</i> , ISABELLA FRANCES ROMER	627
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA	
CAPÍTULO 38. ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN DE LA OBRA DE LA MARQUESA DE WESTMINSTER A SU PASO ANDALUCÍA: <i>NARRATIVE OF A YACHT VOYAGE IN THE MEDITERRANEAN DURING THE YEARS 1840-1841</i>	638
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA	

SECCIÓN IV
DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA
Y DIVERSIDAD CULTURAL

CAPÍTULO 39. LA INTRODUCCIÓN DE UNA MONJA TRINITARIA EN EL CANON LITERARIO DE BACHILLERATO: SOR MARCELA DE SAN FÉLIX	652
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO	
CAPÍTULO 40. CÓMO LLEGAR A LOS CLÁSICOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA JUVENIL	668
OLGA FERNÁNDEZ VICENTE AMALIA HERENCIA GRILLO	
CAPÍTULO 41. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	681
MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL LAURA GÓMEZ CUESTA. MARTA FERNÁNDEZ PENAS PILAR TERRÓN LÓPEZ	
CAPÍTULO 42. PROPUESTA DIDÁCTICO-LITERARIA PARA FOMENTAR LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	698
ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
CAPÍTULO 43. LITERATURA Y DIDÁCTICA DIGITAL CON METODOLOGÍA UDL.....	714
MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN	
CAPÍTULO 44. EL CLUB DE LECTURA EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: ACERCAR A LOS FUTUROS DOCENTES A OTRAS VOCES	733
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO	
CAPÍTULO 45. LOS <i>BOOKTUBERS</i> COMO SITUACIONES DE APRENDIZAJE: EL FOMENTO DE LA LECTURA Y LA COMPETENCIA LITERARIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	747
AMAL CONESA ERRAGBAOUI MARCELO URRALBURU GABRIEL JOSÉ CARRIÓN PÉREZ	
CAPÍTULO 46. LECTURA CRÍTICA Y LECTURA FLUIDA EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN: EVOLUCIÓN E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	776
MARCOS RUIZ SÁNCHEZ MARÍA RUIZ SÁNCHEZ	

CAPÍTULO 47. MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA EL COMPONENTE CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE ELE.....	796
NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ	
CAPITULO 48. PISTES DIDACTIQUES POUR APPLIQUER LE ROMAN <i>ARRÁNCAME LA VIDA</i> ET SON ADAPTATION CINÉMATOGRAPHIQUE EN CLASSE D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE (ELE).....	809
ALEXANDRA MARTI	
EPÍLOGO	823
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
INMACULADA RESPALDIZA SALAS	
ROMINA GRANA	

Se entiende por literatura el arte de la expresión verbal. De este modo, se trata de una expresión artística que usa la lengua y el lenguaje escrito con el fin de expresar una idea o un sentimiento de una forma creativa y poco convencional. Por lo general, la literatura se estudia desde un punto de vista histórico cuando se recorren distintos autores en una larga diacronía en función de reconocer las características de sus escritos, así como también los diferentes géneros literarios.

No obstante, la literatura no puede relegarse exclusivamente a la historia, sino que su presencia va más allá. Se trata de una manifestación artística expresada con palabras en las que se ponen de manifiesto diferentes cuestiones. Por esta razón, la literatura debe ser entendida también como una forma de pensamiento, así como también como una manera de desarrollar la crítica. Cuando leemos un libro, nos liberamos del mundo que nos rodea y nos adentramos en otros lugares que sólo existen en nuestra imaginación. Es, en este momento, cuando estamos desarrollando un pensamiento crítico, es decir, estamos aprendiendo a pensar y a razonar de una manera fácil y natural.

En este sentido, debe entenderse como parte de la cultura. Las lenguas son una forma de poner de manifiesto la cultura y de transmitirla. Incluso, la literatura contribuye a que esa cultura permanezca en el tiempo

y podamos conocer estas culturas. Así, gracias a la lectura, podemos conocer y disfrutar de otras costumbres y comprender las prácticas culturales de otros países. Por tanto, la cultura debe ser entendida como un componente esencial para poder entender el desarrollo de la literatura.

Con todo, este libro busca analizar estos tres puntos como la tríada perfecta para conocer una de las partes más significativas de la filología. Así pues, se ha dividido en cuatro secciones en las que se puede apreciar diferentes perspectivas sobre la literatura. La primera de ellas hace referencia al estudio de la literatura propiamente dicho, la segunda está dedicada a estudios culturales en relación con la literatura, la tercera aborda el pensamiento y la crítica literaria y la cuarta hace referencia a la didáctica y a las nuevas metodologías en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

Teniendo en cuenta todo esto, la primera sección incluye 14 capítulos. En ellos, se abordan diferentes análisis sobre prosa y poesía. De este modo, encontramos investigadores como Emilio José Álvarez Castaño que trata los poemas de John Mole, así como también la historia puede llegar a influir en este arte, a través de los poemas de Ian Duigh. Otros investigadores optan por estudiar y analizar autores concretos. Este es el caso de Nuria Cabello Andrés quien analiza y estudia la obra narrativa de Henri de Régnier. Asimismo, también merece la pena destacar a Marina Isabel Caballero Muñoz que analiza las obras de teatro de Michel Guelderode, mostrando así que la literatura no sólo se ciñe a la poesía o la narrativa, sino que también hay un amplio jardín en el que la palabra escrita se vuelve protagonista.

En cualquier caso, esta sección ha plasmado la literatura como un todo más allá de la historia. Dicho de otro modo, esta sección aporta diferentes puntos de vista sobre la literatura, sin quedarse en su definición más básica. Por esta razón, el objetivo de esta sección ha sido reflejar que la literatura no es una parte de la historia, sino que es fiel al estudio de la filología. Este hecho se debe a que la literatura es un arte en sí misma y, como tal, tiene una función clara a través de la palabra.

La siguiente sección está enfocada a estudios culturales: como ya se ha mencionado anteriormente, la cultura es clave para comprender la

literatura. Dentro de esta sección, encontramos autores como Salud Adelaida Flores Borjabad que trata y analiza el feminismo en Irán, analizando la lengua y el lenguaje no verbal, así como también la cultura musulmana con el fin de comprender el caso de Mahsa Amini y las revoluciones posteriores. Por otro lado, también hay que destacar el trabajo de Adelaida Sagarra Gamazo, quien ha analizado las fuentes para el estudio cultural del hispanismo americano.

Sin embargo, la cultura no queda relegada exclusivamente a la palabra o a movimientos sociales, sino que existen otros campos que también han sido analizados en este libro. La literatura es una forma de comunicar y transmitir nuestra cultura, por lo que se expande a diferentes ámbitos como la prensa o, incluso, el cine. Este es el caso de Cristina Pérez Múgica que establece una perfecta relación entre cultura, cine y literatura, mostrándonos como el arte de la palabra se trasciende diferentes ámbitos, convirtiéndose en una clave transversal.

Siguiendo esta línea, como se ha comentado anteriormente, la combinación de la literatura y la cultura nos lleva a desarrollar nuestro pensamiento crítico. Así, la tercera sección hace referencia al pensamiento y a la crítica literaria, pues la literatura no es estática, sino que pretende despertar consciencias. Dentro de esta sección, destacan autores como Pilar Pinto Buzón que combina la literatura con el movimiento feminista, proporcionando una perspectiva sociológica que abre la puerta a reflexiones contemporáneas acerca del rol de la mujer en la sociedad. Del mismo modo, también destaca María Làudani quien analiza la presencia de la lengua dialectal en el teatro de Luigi Pirandello y su percepción en España, mostrando que existen numerosos hispanismos en el teatro dialectal de Pirandello.

En esta sección también se incluyen investigaciones transversales como es el caso de Javier Antonio Nisa Ávila que, desde un punto de vista interdisciplinar, habla del uso de las nuevas tecnologías y de los derechos de autor en ámbitos lingüísticos. Así pues, se pone en evidencia que el pensamiento es esencial para poder entender la literatura, de manera que debe tratarse y analizarse desde diferentes puntos de vista.

Más allá de todo, esta tríada no se puede entender sin la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Por este motivo, se ha incluido una sección dedicada a la didáctica, a la metodología y la innovación dentro de este ámbito. Tradicionalmente, tanto en universidades como institutos se ha enseñado historia de la literatura, dejando a un lado su propia esencia. En este sentido, esta sección incluye diferentes aportaciones y análisis en los que se muestra que existen múltiples formas de enseñar la literatura, teniendo en cuenta la cultura, el pensamiento y la crítica literaria.

Dentro de esta sección, destaca la investigadora Laura Alejandra Trujillo Murillo, quien propone una manera sencilla y eficaz de promover la literatura. En este capítulo, se aprecia la importancia de desarrollar un club de lectura que genere un hábito importante que los alumnos puedan desarrollar en el tiempo: esto permite ver cómo la literatura debe enseñarse a través de las obras, despertando la curiosidad en el lector. Habría, además, que resaltar el hecho de que esta actividad resulta clave para lograr que los estudiantes que nos acompañan en nuestras aulas se acerquen a las lecturas con espíritu crítico y lleguen a, si no apasionarse, al menos, interesarse por la literatura y las obras que se les proponen. Por y para ello, sería conveniente proponerles lecturas que respondieran, en la medida de lo posible, a sus intereses y a su realidad.

En este contexto, destacan también los autores Marcos Ruíz Sánchez y María Ruíz Sánchez. Ambos señalan la importancia de desarrollar una lectura crítica y fluida para la enseñanza de los textos latinos. De este modo, vemos otra vez cómo la enseñanza de la cultura debe hacerse a través de los textos y no a través de la historia de esos textos.

Reflexiones extraordinariamente enriquecedoras sobre el advenimiento y el uso de las nuevas tecnologías se incluyen, asimismo, en esta sección. Es el caso de Miriam Jiménez Bernal, Laura Gómez Cuesta, Marta Fernández Penas y Pilar Terrón López quienes proponen acercar la literatura a la nueva realidad de las redes sociales entre las cuales destacan Instagram como herramienta de innovación docente.

Esencial resulta también destacar la investigación que, con un enfoque sobre la perspectiva de género, lleva a cabo Álvaro Clavijo Corchero sobre la figura y obra de una autora tan relevante dentro del panorama literario contemporáneo español como es Carmen Laforet.

Los recorridos que proponen los autores de este libro aportan reflexiones profundas sobre la literatura, la cultura y el pensamiento, más allá de la historia. A lo largo de esta introducción, se han mencionado algunos de ellos, aunque es preciso decir que son muchos más los que componen esta magnífica obra. Así pues, es preciso leerla en su totalidad para poder comprender este fenómeno que no sólo se limita al arte, sino también a la comunicación, es decir, a una forma de transmitir ideas y pensamientos que perdurará a lo largo del tiempo.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

INMACULADA RESPALDIZA SALAS
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

ROMINA GRANA
Universidad Nacional de Córdoba

SECCIÓN I

ESTUDIOS LITERARIOS

DOS VISIONES DE LA GUERRA EN POEMAS DE JOHN MOLE

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO
Shandong University

1. INTRODUCCIÓN

John Mole (1941) es un poeta británico que tiene una personalidad polifacética, ya que también ha sido empresario, fue profesor y sigue siendo músico. Como profesor, desarrolló su labor tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos, aquí concretamente en Nueva York. Pese a que ya se retiró de su labor docente, continúa acudiendo a escuelas para dirigir talleres y lecturas de poesía, a los que acuden numerosos alumnos que tienen el inglés como segunda lengua.¹ Como escritor ha obtenido diferentes galardones por su poesía, entre los que destacan el Eric Gregory Award, el Cholmondeley Award y el Signal Award para poesía infantil,² ya que es autor de poemarios tanto para jóvenes como para adultos. También ha sido poeta en residencia en el Magdalene College, Cambridge, en la Poets Society de Londres,³ y en la organización caritativa Poet in the City.⁴ Como músico, sigue siendo clarinetista en un cuarteto de jazz y, dentro de la fusión de esta faceta con la escritura, escribió “Fats”, poema de una sola oración para homenajear al pianista Fats Waller, y ha escrito el libreto de *Alban*, una ópera que se representó en la St Albans Cathedral en mayo de 2009,⁵ y más tarde en Holborn,

¹ <https://archive.poetrysociety.org.uk/content/archives/places/poetcity/>.

² <https://poetryarchive.org/poet/john-mole/>.

³ <http://www.happydragonspress.co.uk/bibliography/mole.shtml>.

⁴ <https://web.archive.org/web/20101225223954/http://www.poetinthecity.co.uk/about-us/poet-in-residence>.

⁵ <https://web.archive.org/web/20090729024932/http://www.rscm-stalbans.co.uk/alban.php>.

Londres, en otoño de 2010.⁶ En este sentido, el propio Mole considera que sus facetas de profesor, poeta y músico son partes de una conversación en desarrollo con él mismo y con los demás (Vianu, 2009, p. 249).

2. OBJETIVOS

Dentro de su producción poética dirigida de manera específica a un público adulto, el presente estudio reflexiona en torno a la visión que se ofrece sobre la guerra en dos composiciones de su poemario *For the Moment* (2000). Hay que recordar que en la génesis de la literatura se encuentra una obra como la *Iliada* de Homero, en la que se habla de la implicación de Aquiles en la Guerra de Troya. El interés por el asunto bélico ya está presente aquí y se ha desarrollado posteriormente en otros muchos autores, entre los que se encuentra John Mole, como se verá.

3. METODOLOGÍA

A modo de introducción teórica, se comentarán de manera breve algunas de las diferentes posturas que se pueden encontrar ante la guerra, como son el patriotismo, el engaño, la desilusión o el desencanto. Tras ello, se comentan las composiciones “The War” y “Going Native: 1918” para comprobar de qué manera reflejan algunas de estas actitudes. Aunque ambas composiciones son ilustrativas al respecto, el lector podrá también traer a su mente casos similares, algunos de ellos cercanos en el tiempo.

4. DISCUSIÓN

Como se ha avanzado, John Mole ha dirigido su producción literaria tanto para un público adulto como para los lectores más jóvenes. Pese a que, de manera habitual, se hace este tipo de diferenciación de obras literarias por edad pensando en los posibles receptores, el propio autor reconoce que no debe haber una distinción entre poemas escritos para

⁶ <https://londonjazznews.com/2010/10/11/john-mole-poet-jazz-book-reviewer-jazz-clarinettist-opera-librettist/>.

adultos y otros para niños. De hecho, Mole ha jugado con estas categorías mezclando elementos de ambas. Así, “Variation on an Old Rhyme”, de su poemario *This is the Blackbird* (2007), comienza con un tono de cuento de hadas pero trata sobre la escalada de violencia que lleva a la guerra entre las naciones. Por su parte, “The Balancing Man”, sigue el ritmo de una nana pero supone una advertencia contra la mentalidad política de los adultos. Si esto sucede en este tipo de composiciones poéticas, la presencia de asuntos políticos en los poemas históricos resulta aún más lógica. Pese a ello, Mole reconoce que es un autor adicto a la sorpresa y a lo inesperado (Vianu, 2009, p. 241), por lo que queda por ver, entre otros aspectos, de qué manera enfoca dicha temática en los poemas que centran este estudio. No en vano, en Mole se puede encontrar un sentido del humor ingenioso que aparece en otros poemarios anteriores como *From the House Opposite* (1979) y *In and Out of the Apple* (1984), y que aquí se va a dar otra muestra.

Dicha muestra se encuentra en dos poemas que ofrecen diferentes visiones sobre la guerra, tomando para ello como referencia las dos guerras mundiales. Cuando hay un enfrentamiento bélico entre naciones resulta lógico que aflore el patriotismo, por ello se hace apropiado dedicarle unas palabras a este concepto.

Los orígenes del mismo en la Europa moderna están relacionados con rasgos políticos y no tanto étnicos, de manera que, en un primer momento, se identificaba con el dinasticismo. Este término “implicó la no existencia de identidad entre soberanos y territorios, convertidos en entidades separadas e independientes, quedando identificado el interés de los estados en la sola voluntad de los monarcas” (Rivero, 2013, p. 150). Es decir, el dinasticismo se entiende como la lealtad y adhesión que se le tiene a un monarca donde hay una identificación del estado con el rey, lo que implicaba una fidelidad personal al rey y que de ahí pasaba a todo el complejo político que suponía la nación, con sus símbolos, mitos y poderes. Por tanto, la lealtad al monarca era la clave para mantener unidas a todas las partes del mismo conjunto (Torres, 2008, pp. 822, 841), otra cuestión es hasta qué punto esa lealtad se podía convertir en fe (Billig, 1995, pp. 56-58).

En líneas generales, se ha considerado que hay dos concepciones de patriotismo. La primera pertenece a las élites intelectuales y defienden el patriotismo que mantiene un alto ideal de ciudadanía. La segunda es la postura que mantienen algunos escritores y activistas populares que piensan que la ciudadanía se define en términos de una ligazón patriótica a la nación. Aunque se trata de posturas que no son incompatibles (Stapleton, 2005, p. 151). Por ello, aquellas actuaciones o demostraciones realizadas para hacer ver el amor a la patria demuestran el grado de patriotismo de un ciudadano. Estos actos pueden ir desde morir en un campo de batalla a otros casos menos extremos como exhibir la emblemática de la patria (himno, bandera, escudo) o apoyar al país en ciertas decisiones que pueda tomar el gobierno para defender la integridad de la nación, es decir, está relacionado con la historia de las civilizaciones donde el ser humano es un individuo tribal que contribuye a la cohesión social y al bienestar del grupo (Koleva et al., 2012, pp. 184ss). En el caso de la guerra, se consideran la ética y el apoyo al conflicto bélico como factores para evaluar la actitud de los ciudadanos hacia la guerra. Algunos indicadores de ello son el patriotismo, el autoritarismo, la crítica social y el apoyo al gobierno (Dupuis y Cohn, 2001, p. 6). Con respecto a este asunto, hay que hacer notar que la Primera Guerra Mundial cambió las tradicionales actitudes que existían hasta entonces hacia la guerra, considerada como una de las principales instituciones. A partir de entonces, por primera vez hubo una idea casi universal de que comenzar una guerra ya no se podía justificar como se hacía hasta entonces y que no era un hecho inevitable ya que se podía hacer mayores esfuerzos para que no tuviese lugar (Mueller, 1991, p. 1).

No obstante, el patriotismo se ha utilizado como justificación para defender ciertos intereses, no siempre legítimos. Por ello, Kateb defiende que el patriotismo es un grave error moral cuyo origen reside en un estado de confusión mental, pero se trata de un error inevitable puesto que nadie puede evitar ser patriota en un grado o en otro (2000, pp. 901ss). Se trata de un error elaborado teóricamente y promovido por personas que deberían saber mejor qué es, tales como teóricos políticos y filósofos moralistas. de ahí que tenga detractores en este uso que se la ha dado por ciertos gobernantes. Por eso, lo consideran como una forma de

persuadir a la población (especialmente la menos formada) utilizando sentimientos más que razonamientos en una forma de deshumanizar a los ciudadanos (Tierney, 2015, p. 59). También se ha afirmado que el patriotismo no puede ser una virtud cívica porque es un término que está inevitablemente asociado con una disposición al autoengaño o a la mala fe (Keller, 2007, pp. 52-93), de igual forma que lo está a la ignorancia, y que tiene malas consecuencias en el juicio político y en la calidad del debate político (Kleinig et al., 2015, p. 10). De tal forma que el engaño que se ha creado dentro de la idea de patriotismo y la tergiversación de este concepto han entrado a formar parte de los fines pedagógicos de una nación, en diferentes casos (Torrebadella y Brasó, 2019, p. 145). De todo lo cual se concluye que luchar por la defensa de un país es diferente de la defensa por la lucha de la propia vida y de la vida de aquellos que no pueden defenderse. Matar por la defensa de un país es matar por cumplir un objetivo político (Pavkovic, 2007, pp. 127ss).

En el poemario *For the Moment*, John Mole se muestra tanto fascinado como frustrado por las imperfecciones de la vida, de tal manera que una parte considerable de esta obra explora las dificultades que se encuentran entre distintos tipos de parejas, especialmente el motivo por el que no funcionan como deberían (Jacobs, 2000, 89). Aunque este planteamiento se da en los poemas de tipo intrahistórico, los poemas históricos que centran este estudio no difieren en este sentido.

“The War” es una composición de once estrofas de tres versos cada una. La voz poética en primera persona recuerda que, cuando tenía cuatro años, la Segunda Guerra Mundial acabó. Teniendo en cuenta la fecha de nacimiento de Mole se puede basar en alguna experiencia biográfica que después puede haber literaturizado.

Las primeras estrofas presentan la alegría del pueblo: “We had lemonade and little flags / and jelly” (Mole, 2000a, p. 10), como si se tratase de una fiesta de cumpleaños. Justo a continuación se indica: “the wireless gave up on the enemy / and sounded better” (Mole, 2000a, p. 10), lo que supone otra ventaja del fin de la guerra: una ventaja que puede percibir un niño, en este caso. Tras su participación en la guerra, se dice que los estadounidenses vuelven a casa a bailar el jitterbug, que aparece asociado fonética y conceptualmente con la expresión “just the job”, que se

relaciona con ser exactamente lo que se quiere o lo que se necesita. De hecho, en el penúltimo verso del poema se insiste en esta asociación al afirmar “the jitterbug still sounded just the job” (Mole, 2000a, p. 11),⁷ aunque en ese punto tendrá otra significación, como se verá. Este anuncio lo hace el abuelo de la voz poética, quien se hace eco de las palabras de Winston Churchill, cuya voz la compara con la de un bulldog. Se trata de una comparación que tiene como referencias el hecho de que Churchill tenía un bulldog como mascota, un perro de dicha raza llamado Dodo, y también porque dicho animal llegó a ser un símbolo del coraje británico,⁸ algo que ya estaba presente en los posters propagandísticos y de reclutamiento de la Primera Guerra Mundial,⁹ y que en la Segunda Guerra Mundial estaba personalizado en la figura de su Primer Ministro, lo que le ganó el apodo de “British Bulldog” por su enfrentamiento ante el ejército alemán (Baker, 2001, p. 52). Por tanto, hasta este punto se muestra el discurso oficial y la alegría institucionalizada que siguen la mayoría de las personas. En este momento, la comparación entre comer un plátano y comer una naranja o una manzana viene a cuestionar este planteamiento y, al mismo tiempo, supone la transición hacia otra visión sobre la guerra. En dicha comparación se contrasta la facilidad de comer un plátano con la mayor dificultad que puede suponer comer naranjas o

⁷ Hay que destacar aquí la Operación Dinamo, destinada a auxiliar a las tropas aliadas en su retirada de Dunkerque entre finales de mayo y principios de junio de 1940. Pese a que el resultado de la misma excedió las expectativas hasta el punto de que se consideró como una victoria (Jenkins, 2001, p. 597), Churchill llegó a admitir que una guerra no se podía ganar evacuando a las tropas, por lo que solicitó la ayuda de los Estados Unidos en un discurso en la Cámara de los Comunes el 4 de junio donde se incluía la conocida frase “we shall fight on the beaches”. No obstante, Estados Unidos no entró en guerra hasta el ataque a Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941. Pese a que se ha insistido en que este fue el momento clave en que la guerra cambió de curso, décadas después se sigue debatiendo al respecto ya que hay historiadores y analistas políticos que consideran que quien ganó en realidad la guerra fue la Unión Soviética con su resistencia en el frente europeo (Edele, 2020, pp. 1039ss; Marsh, 2007, p. 512). Aunque los historiadores dan cifras que rondan entre los 18 y 26 millones de muertos, dependiendo de las fuentes (Kuniholm, 2014, p. 206; Poetschke, 2008, p. 78), si hay acuerdo en aceptar que la Unión Soviética fue quien más bajas humanas tuvo en el conflicto. En todo caso, se trata de un debate que ya estaba presente en la postguerra sobre la consideración que se le habría dado a la victoria rusa en el frente dependiendo de si hubiese sido un estado soviético o no (Bretscher, 1955, pp. 92-93).

⁸ El origen de la afición por este animal en Inglaterra data de la antigua práctica del hostigamiento de toros, que se prohibió en 1835 (Curnutt, 2001, p. 284).

⁹ <https://www.bl.uk/world-war-one/articles/propaganda-as-a-weapon>.

incluso manzanas. En relación a esta fruta se incluyen referencias inglesas como la tarta de manzana, receta original inglesa que apareció en el libro *The Forme of Cury* (1390) editado por los cocineros de Ricardo II (Spencer, 2002, pp. 76, 353), y la alusión al conocido dicho de “an apple a day keeps the doctor away”. Aunque, quizás, el mal que haya que combatir en ese momento sea otro.

Prueba de ello es el contraste de esta alegría con la actitud que tiene la tía de la voz poética, quien está llorando en su cuarto. Esta segunda parte del poema se sitúa en esa zona de la casa y presenta una actitud diferente, que no se queda solo en el contraste entre la alegría de los demás y el llanto de ella. En el momento en el que ve a la voz poética, su tía detiene el llanto y reacciona enseñándole el truco de magia del hilo infinito que se saca de la boca, del que quiere que la voz poética también participe, en este caso utilizando una tira que tomó del camisón de ella. El uso del verbo “to peel” aquí remite a la descripción que se hizo sobre el plátano unas estrofas antes. En uno de los parlamentos de la tía de la voz poética, que aparecen señalados en cursiva, dice: “*We used to bet / on who could make it longest*” (Mole, 2000a, p. 11), lo que deja ver que hay más personas que comparten este planteamiento en el que la versión oficial sobre la guerra se equipara con un truco de magia, con un engaño colectivo, donde, aquellos que tienen el papel de magos compiten entre ellos para ver quién es el mejor, el que puede mantener el truco durante más tiempo, que es otra posible acepción de “longest”. El hecho de que la tía tenga una habitación en la casa familiar apunta a su individualidad ya que no ha encontrado a la persona adecuada que comparta sus ideas, pese a que hay otros ciudadanos que también coinciden con ella en esta visión de la guerra, como se acaba de apuntar. Ante la versión oficial de los hechos, vinculada con la imagen del plátano, que es la más fácil de digerir puesto que ya se da hecha, se encuentra la dificultad de elaborar una opinión propia y distinta, algo que se relaciona con la imagen de la naranja y la manzana, más complejas de comer. Por eso, frente al baile del jitterbug, la voz poética concluye con un último verso en el que afirma: “I knew somebody who’d teach me how to dance it” (Mole, 2000a, p. 11). Porque, ante la melodía que tocan los poderosos, cabe la

opción de seguir ese ritmo o de bailar a otro son. Es decir, la voz poética quiere aprender una forma diferente de afrontar ese momento histórico.

“Going Native: 1918” está en la voz, supuestamente masculina, de un joven que se dirige a su padre para despedirse de él antes de partir hacia el frente, y lo hace en dos largas estrofas.

El poema comienza con las palabras “Father, listen” (Mole, 2000b, p. 31), y conforme se va desarrollando el mismo el lector entiende que no se dirige directamente a su progenitor sino al retrato del mismo. En su parlamento indica las diferencias que le separaron de su padre, algo que muestra en primer lugar al hacer ver sus ideas en comparación con la que otros ciudadanos tienen sobre el patriotismo ya que la voz poética entiende que hay que actuar y no hablar o hacer un patriotismo de salón. En esta situación, la voz poética imagina que el padre entendería su decisión y que, por una vez, no citaría a Shakespeare, apareciendo aquí el célebre bardo como la gran referencia oficial de la literatura inglesa. La cita de la frase “[T]here’s a world elsewhere” es de *Coriolanus*, una de las últimas tragedias de Shakespeare en la que el protagonista, un general romano desterrado, dirige un asalto a la ciudad, pero el ruego de la madre de este lo evita, aunque no así la muerte de Coriolanus. Esta actitud de ir, aparentemente, contra su patria y que esta decisión provoque su destierro se repite en la voz poética, que busca un mundo diferente al que puede encontrar ahora en su país. En este sentido, hay una alusión irónicamente proléptica para el año en el que se sitúa el poema cuando se dice de dicho mundo: “a brave one / with such people in it / as we’ve never known” (Mole, 2000b, p. 31), en una posible referencia a *Brave New World* (1932) de Aldous Huxley, cuyo título se inspira, a su vez, en un discurso de Miranda en el acto V de *The Tempest*. Tras ello, de nuevo se mencionan ciertas figuras relevantes de la sociedad de la época, entre las que se incluyen el rey y el mismo país para calificarlos como los rituales que se siguen, y vuelve a mostrar la distancia que lo separa de su padre: “I ask your blessing in this room / where last I came to see you / though you turned your back” (Mole, 2000b, p. 31), aunque la voz poética no aclara el motivo que le llevó a intentar hablar con su padre en aquella ocasión. Entonces, reconoce que aquellas pueden ser las últimas palabras que le dirija y, pese a participar como soldado, sus ideas distan

mucho de las expectativas de muchos soldados cuando marchan al frente para ser héroes de guerra: “the gossip of my legend, stuff / that everybody’s dreams are made on / but which nobody believes” (Mole, 2000b, p. 31), versos en los que se demuestra su pesimismo en cuanto al recuerdo que tendrán de él.

La segunda estrofa comienza de una manera significativa cuando dice: “[I] run a finger once more / round the frame which holds / your portrait” (Mole, 2000b, p. 31), una descripción llamativa ya que estos pensamientos son los que, probablemente, no le comunicó a su padre cuando este vivía. Especialmente si este tampoco mostraba interés por lo que su hijo quería decirle. De ahí que lo que haya en dicho marco sea polvo, en una nueva imagen que demuestra la distancia que separa a padre e hijo. Se trata de manchas de polvo que la voz poética sopla a continuación de sus dedos en una nueva demostración de cómo quiere romper con el pasado, pero también con ciertas ideas patrióticas instaladas por este. Se trata de una idea que se refuerza con el desapego hacia los libros que acumuló su padre, de los que dice que no le serán necesarios. Por ello, resulta irónico que quien muestra más afinidad con él es el periquito, quien imaginativamente se despide de él diciéndole: “farewell / the plumbèd coop” (Mole, 2000b, p. 31), pero la voz poética prefiere este tipo de identificación que otras más cercanas a un tipo de patriotismo más seguro como el uso de iconos tales como el símbolo del bulldog o la música de Edward Elgar (al igual que la monarquía y Shakespeare, otros de los símbolos ingleses). Considerando todo ello, el autor se cuestiona sobre la utilidad de escribir toda esta experiencia para la posteridad, pero piensa que se trata de una experiencia que está fuera del mapa de la escritura y que lo único que importa es la ruptura con los viejos ideales, lo que se expresa entre elegir en la dicotomía que se presenta de la oscuridad y el río brillante. De ahí que plantee que solo caben dos opciones: unirse a él en la batalla o quedarse en casa en silencio. Es decir, se trata de un tipo de patriotismo que, por encima de banderas, ideologías o políticas, busca la cohesión social por medio del bienestar de la comunidad, y para ello se hace necesario actuar sin buscar la gloria o el recuerdo de los demás. A modo de conclusión, se vuelve a dirigir al padre para decirle que ha cubierto su fantasma (o espíritu) y que el polvo de cada

uno de ellos (el que uno ya es y en el que él mismo se puede convertir) se pueden considerar un par de fuerzas, lo que se puede entender como una actitud más conciliadora, como lo eran las distintas concepciones sobre patriotismo que se vieron en la parte teórica. Finalmente, en su hora de marchar le pide que rece por él, no solo porque es una de las mediaciones que, de manera habitual, se le atribuyen a los difuntos desde el más allá, sino también porque es una de las actividades que se pueden hacer en el silencio de la retaguardia por parte de los que no están en el frente.

5. RESULTADOS

Pese a que los poemas comentados están situados uno en la Primera Guerra Mundial y el otro en la Segunda, las cuestiones que plantea la voz poética de cada uno de ellos siguen teniendo vigencia ya que se han experimentado en conflictos bélicos posteriores donde el trasfondo teórico expuesto ha sido similar.

6. CONCLUSIONES

John Mole escribe en el año 2000 un poemario en el que incluye dos poemas históricos situados uno en la Primera Guerra Mundial y el otro en la Segunda. En el primero de ellos, la joven voz poética aprende cómo la verdad oficial sobre la guerra, como cualquier otra verdad oficial sobre otros muchos asuntos, tiene un componente de engaño que no todo el mundo sabe o quiere valorar o aceptar, y la actitud ante ello es el humor. Por otra parte, la segunda composición poética muestra diferentes consideraciones sobre la idea de patriotismo y la que defiende la voz poética también dista de la oficialidad o la tradición. Por tanto, ambos poemas tienen el objeto de mostrar de qué manera la guerra y las diferentes actitudes que ella despierta en la población civil son una constante histórica, y sobre ello la poesía llama la atención del lector en tanto que estas voces poéticas muestran la dificultad de mantener una opinión propia y pueden invitar a seguir ese camino.

7. REFERENCIAS

- Baker, S. (2001). *Picturing the Beast*. University of Illinois Press.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Sage Publishers.
- Bretscher, W. (1955). In the Twiling of “Peaceful Coexistence”. *Military Review*, 37, 92-98.
- Curnutt, J. (2001). *Animals and the Law: A Sourcebook*. ABC-CLIO.
- Dupuis, E. C. y Cohn, E. S. (2001). A New Scale to Measure War Attitude: Construction and Predictors. *Journal of Psychological Arts and Sciences*, 14, 6-15.
- Edele, J. (2020). Who won the Second World War and why should you care? Reassessing Stalin’s War 75 years later victory. *Journal of Strategic Studies*, 43, 1039-1062.
- Jacobs, D. (2000). *For the Moment*. John Mole. *Ambit*, 162, 89.
- Jenkins, R. (2001). *Churchill*. Macmillan Press.
- Kateb, G. (2000). Is Patriotism a Mistake? *Social Research*, 67 (4), 901-924.
- Keller, S. (2007). *The Limits of Loyalty*. Cambridge U. P.
- Kleinig, J. et al. (2015). *The Ethics of Patriotism: A Debate*. Wiley Blackwell
- Koleva, S. P. et al. (2012). Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes. *Journal of Research in Personality*, 46 (2), 184-194.
- Kuniholm, B. R. (2014). *The Origins of the Cold War in the Near East: Great Power Conflict and Diplomacy in Iran, Turkey, and Greece*. Princeton U. P.
- Marsch, R. (2007). *Literature, History and Identity in Post-Soviet Russia, 1991-2006*. Peter Lang.
- Mole, J. (2000a). The War. *For the Moment*. Peterloo Poets. 10-11.
- Mole, J. (2000b). Going Native: 1918. *For the Moment*. Peterloo Poets. 31-32.
- Mueller, J. (1991). Changing Attitudes towards War: The Impact of the First World War. *British Journal of Political Science*, 21 (1), 1-28.
- Pavkovic, A. (2007). Can patriotism justify killing in defence of one’s country? *Filozofija i Društvo*, 18 (1), 127-139.
- Poetschke, H. (2008). *Memoirs from the Turbulent Years and Beyond: Analysis and Consequences of the World War II*. Xlibris Corporation.

- Rivero, M. (2013). La Paz de Utrecht (1713): la reestructuración del equilibrio político europeo y el nuevo orden constitucional español. *Libros de la Corte*, 7, 147-150.
- Spencer, C. (2002). *British Food: An Extraordinary Thousand Years of History*. Grub Street.
- Stapleton, J. (2005). Citizenship versus Patriotism in Twentieth-Century England. *The Historical Journal*, 48 (1), 151-178.
- Tierney, R. T. (2015). *Monster of the Twentieth Century*. University of California Press.
- Torreadella Flix, J. y Brasó, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la “nueva pedagogía católica” en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 137-159.
- Torres, J. (2008). A vueltas con el patriotismo. La revuelta catalana contra la Monarquía Hispánica (1640-1659). A. Álvarez-Osorio Alvariño y B. J. García García (eds.). *La Monarquía de las naciones. Patria, nación y naturaleza en la Monarquía de España*. Fundación Carlos de Amberes. 811-844.
- Vianu, L. (2009). *Desperado Essay-Interviews*. Contemporary Literature Press.

LA COMPLEJIDAD DE LA HISTORIA EN LA POESÍA DE IAN DUHIG

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO
Shandong University

1. INTRODUCCIÓN

Ian Duhig nació en Londres en 1954, aunque sus padres son irlandeses, lo que supuso que siempre tuviese presente la influencia de Irlanda dentro de sus años de formación. De hecho, su madre recitaba en su casa poesía, tanto en inglés como en irlandés, que es la forma en la que ella la aprendió. Duhig dejó sus estudios a los 16 años y, tras varios años de diversos trabajos manuales, fue a la escuela nocturna para matricularse más tarde en la Universidad de Leeds (Vianu, 2009, p. 103). Tras ello, trabajó durante 15 años en centros para indigentes y drogadictos, tanto en Inglaterra como en Irlanda del Norte, hasta que lo despidieron. Desde entonces, se ha dedicado a la docencia y a escribir. En cuanto a la primera faceta, Duhig ha animado a muchas personas a escribir poesía para afrontar sus diferentes vicisitudes en la vida, además de ser profesor de escritura creativa. En cuanto a la segunda, ha ganado numerosos galardones (*International*, 2004, p. 95), y ha sido editor, antólogo y autor de ensayos.

Duhig es un escritor que ha mostrado interés por la historia dentro de su producción poética. Se trata de un moderno autor de baladas que utiliza el folklore y los relatos medievales para satirizar el mundo contemporáneo. Sus versos se mueven desde las interpretaciones de los mitos medievales a la realidad actual. La métrica de sus versos da cuenta de la influencia de las canciones, himnos y baladas irlandesas y la métrica

francesa, tanto antigua como moderna. Su poesía es humorística con frecuencia y dada a los anacronismos.¹⁰

2. OBJETIVOS

Se pretende explorar de qué manera la historia se presenta como un fenómeno complejo y las alternativas que tiene el ser humano ante ello. La pareja que forman historia y poesía continúa desarrollándose al calor no solo de una historiografía revisionista sino también como un encuentro de la poesía con la historia en tanto a la manera en la que la historia se puede escribir (Goodby, 1992, p. 179).

3. METODOLOGÍA

Aunque en estos momentos la obra que más se destaca de Ian Duhig es *The Lammas Hireling* (2003), que fue saludada de manera calurosa por la crítica y cuya temática también se sitúa en el pasado,¹¹ se comentarán unas composiciones poéticas seleccionadas de los poemarios *The Bradford Count* (1991) y *The Mersey Goldfish* (1994), sus dos primeros, que proporcionen distintas perspectivas sobre la complejidad del fenómeno histórico.

4. DISCUSIÓN

La mayoría de los poemas que se van a comentar se han escogido de *The Bradford Count*. Dentro de los poetas con raíces irlandesas, se califica este primer poemario de Duhig como el debut poético más impresionante desde Medbh McGuckian (Goodby, 1992, p. 180), cuya opera prima fue *Single Ladies: Sixteen Poems* (1980). Por su parte, Kendall cree que la poesía de *The Mersey Goldfish* está atravesada por el monólogo dramático de Browning y el uso de los coloquialismos, o lenguaje vulgar, de Paul Muldoon (1995-1996, p. 87), pero lo cierto es que los

¹⁰ Naomi Wood. "Ian Duhig". Poetry International. https://www.poetryinternational.com/en/poets-poems/poets/poet/102-14924_Duhig.

¹¹ <https://poetryarchive.org/poet/ian-duhig/>.

monólogos de Duhig son rara vez dramáticos y, de igual manera, el uso del lenguaje ya referido por parte de Muldoon es muy diferente del que propone Duhig, más cerca a lo vernáculo, a la voz popular de la calle (Goodby, 2000, p. 336).

“A Café Waiter in Tel Aviv” es un poema de cinco estrofas de ocho versos cada una de ellas. La composición comienza de manera directa con el parlamento de uno de los personajes, al que el lector tendrá que volver para conjeturar de quién se trata ya que la forma yuxtapuesta en la que se presentan las primeras intervenciones de la conversación busca la confusión y, por tanto, que el lector tenga volver al comienzo del poema para enmarcar la situación. De hecho, la voz poética que narra lo sucedido se resume solo al cuarto verso. A partir de aquí, se encuentra el largo parlamento del guitarrista que, a su vez, incluye intervenciones de otros personajes a los que se refiere. Por tanto, la peculiar forma en la que se mezclan las voces poéticas provoca un efecto de desorientación en el lector similar al que tienen algunos de los personajes que aparecen, que desconocen sus raíces históricas y se guían por prejuicios. De tal manera, este poema permite comprender de manera fenomenológica la imposibilidad de abarcar la complejidad de la Historia de manera intelectual y sentimental. La complejidad del fenómeno histórico queda plasmada en múltiples referencias culturales, religiosas, raciales, sociales y políticas que se presentan como el paradigma de carácter enrevesado de múltiples hechos históricos. En este aspecto, cobra sentido la cita a Kafka que preside el poema y que apunta a la figura de un observador global de la situación, como si se tratase de una mosca en la pared que hubiese salido de *La Metamorfosis*, que se equipara con el camarero que da título al poema. La ironía con la que se refieren las actitudes intolerantes derivadas por prejuicios raciales confirma esta imposibilidad de abarcar el fenómeno histórico y sus entresijos, y para ello se toma como referencia la identidad racial judía, que funciona como ejemplo paradigmático. A partir de aquí, la imposibilidad intelectual de afrontar este conocimiento se centra en la figura del guitarrista, quien muestra su actitud intolerante mientras que, al mismo tiempo, se descubre de manera irónica que él mismo forma parte de una de las múltiples ramas de la comunidad judía, por lo que la actitud de este personaje refleja los

vaivenes de la Historia. Al mismo tiempo, de manera más general, los prejuicios, la intolerancia y la xenofobia se muestran al comienzo de la tercera estrofa: “Framing these codes I have kept before me / the laws of Ezra and Nehemiah” (Duhig, 1991a, p. 50), unos versos a los que continúan otros que apuntan que las leyes de la pureza racial nazi se podrían haber inspirado en leyes de exclusión y separación entre grupos sociales y étnicos dentro del propio judaísmo. Asimismo, la voz poética que aparece en la primera y en la cuarta estrofas se identifica con subgrupos oprimidos que, a su vez, siguen posturas autoritarias y violentas como forma de supervivencia. Es decir, se trata de los mismos rasgos del grupo autoritario que lo oprime. Todo este contexto altamente complejo resalta la capacidad que tiene la poesía de hacer que la Historia se experimente de una manera alternativa, algo que no es capaz de hacer la historiografía. Por este motivo, cualquier lector tolerante y sensible puede experimentar de una manera singular esta situación de desorientación angustiada.

“Reforma Agraria” es un poema de una sola estrofa de veinte versos de arte menor que se sitúa en la Guerra Civil Española donde la estética y la ideología se mezclan dentro del objetivo de humanizar la historiografía. La voz narradora comunica sensaciones atmosféricas, en clave histórica, que caracterizan la participación humana en acontecimientos históricos. En este aspecto, hay que destacar los versos 11 en adelante, dentro de una estética que recuerda al arte pictórico dentro de la atmósfera inquietante de los asesinatos que se reflejan en el poema, que van más allá de cualquier enfoque ideológico: “Falange or Carlists priests” (Duhig, 1991e, p. 48), como se indica desde el primer momento, en el segundo verso. Por eso, el icono del rosal muestra la unión del valor político y el simbólico, donde también hay una asociación intercultural con la crucifixión. En este caso, el sacramento de la extremaunción se vincula, de manera irónica, con el uso del aceite para engrasar las armas de fuego que se van a utilizar para los asesinatos. De igual forma, el espacio que se van a ocupar los cadáveres, relacionados con el rosal, se puede vincular también con el título del poema. Por tanto, una guerra, por extensión, no es más que una reforma de un terreno para que haya un nuevo dueño y un uso distinto.

“The Frog” es uno de los poemas que sigue la estela modernista de *The Waste Land* (1922) de T. S. Eliot, de hecho, el propio autor reconoce su influencia (Vianu, 2009, p. 104). Se trata de un poema en dos estrofas de nueve versos cada una de ellas. La composición desarrolla una temática vinculada al mundo irlandés, de ahí que haya numerosos vocablos y términos relacionados con la historia y la mitología de Irlanda: “ollamh”, “gilly”, “Ossory”, “The Morrigan”, “Connachtman”, “Fomorian”, “Duvenold”, “The Gael in Chains”. Tanto esta última referencia como la final al poema de Paul Muldoon, con el que interactúa, son anacrónicas, dentro del tono irónico general del poema. La composición muestra cómo la presencia de la rana, animal desconocido en el reino irlandés de Ossory, invita a que sea el rey, en su calidad también de líder visionario: “king and seer. He knew he must pronounce” (Duhig, 1991c, p. 14), quien interprete su posible significado, ya que se toma como un augurio. El carácter anecdótico de la situación que se presenta se cruza con la antigua tradición de los augurios y las consultas a los oráculos. Así, el carácter mítico se mezcla con el humor irónico y dicha síntesis constituye un mecanismo de defensa del pueblo irlandés. De manera especial, cuando la historia de Irlanda ha sufrido numerosos episodios violentos y traumáticos. En este contexto, resulta lógico que el vaticinio del rey sea agorero. Por otra parte, y desde la perspectiva meramente poética, la poesía se caracteriza aquí por esta exploración del elemento misterioso y enigmático de la Historia.

En una línea similar se encuentra “Dear Tsar Ferdinand”, poema en cuatro estrofas de ocho versos cada una de ellas. Todo el poema está en la voz, supuestamente, de una pitonisa y comienza con ella encontrando al zar leyendo el libreto de *Aida* de Verdi y ella, en el tono irónico que no abandona en ningún momento, le indica: “you should worry more about going bald” (Duhig, 1991b, p. 58), y defendiendo también sus intereses, le dice que prefiere *La Forza del Destino*. En esa defensa de su negocio se incluye, además, la crítica a la competencia, como vemos con las desconsideraciones que hace sobre las profecías que le hizo al mismo zar la

conocida quiromántica Madame de Thébes.¹² A continuación, pasa a hacer sus predicciones sobre determinados hechos y personajes históricos de los que va haciendo comentarios jocosos y de los que va ofreciendo consejos extravagantes. Como pago a dichos servicios prestados solicita una serie de productos delicatessen. El poema concluye con una última estrofa en la que se hace una predicción con acento francés, basándose para ello en parte de la sangre del zar, en versos con numerosas referencias gastronómicas irónicas. El mismo hecho que indique que se trata de una profecía a la carta tiene un claro doble sentido: el gastronómico y el general que quiere transmitir el poema de un supuesto adivino aconsejando a un hombre de estado diciéndole la primera ocurrencia que viene a su mente. Todos estos datos vienen a demostrar cómo el poema trata de tomarse con humor algo que en sí no es demasiado serio desde el punto de vista de la lógica, pero que no deja de ser preocupante al mismo tiempo pues un vidente puede decidir el futuro de un país o del mundo entero. Como prueba final a la incredulidad de esta situación se ve cómo la propia pitonisa acaba reconociendo que le gustan los compases finales de *Aida*, lo que entra en contradicción con lo indicado por ella misma al principio del poema. Además, las dos óperas pertenecen al mismo autor y tienen planteamientos argumentales muy diferentes: mientras *Aida* escoge su final, *La Forza del Destino*, basada en *Don Álvaro o la fuerza del sino* del Duque de Rivas, presenta al destino como inevitable. Y todo ello para acabar deseándole, en francés, buena suerte al zar. Por consiguiente, se viene a exponer de nuevo el grado de complejidad de la Historia, que hace que hasta los altos mandatarios se encuentren en una situación de desorientación que les haga buscar ayuda en personas que no siempre están cualificadas ni son las más indicadas para dicha labor.

En el aspecto, ya señalado en “The Frog”, de texto altamente alusivo incide “Nineteen Hundred and Nineteen”, poema de cinco estrofas de seis versos cada una de ellas. Por tanto, el concepto de la Historia que se tiene aquí es el de una realidad cultural con múltiples conceptos interactivos que recuerdan a Ezra Pound por la complejidad de las

¹² Dicho zar de Bulgaria se dejaba aconsejar por astrólogos para tomar sus decisiones políticas. El propio Duhig recuerda en las notas finales del poemario que hay otros casos similares en la Historia y pone los ejemplos de Hitler y Ronald Reagan (Duhig, 1991, p. 64).

imágenes que se fusionan (Kenner, 1985, p. 64), la estructura de capas de detalles (Tao, 2000, p. 127) y el amor divino y humano como elemento tanto creador como destructor (Liebregts, 2004, p. 145). En este caso, el poema surge de la referencia del año que da título al poema en el que el lector obtiene una experiencia, dentro del marco del Modernismo, de un ciudadano del mundo cada vez más internacionalizado y, por tanto, cada vez menos comprensible culturalmente. Este estado de desorientación queda enmarcado históricamente en momentos revolucionarios relacionados con México, la Unión Soviética e Irlanda, dentro de un periodo que abarca históricamente el final de la Primera Guerra Mundial y, en el campo literario, la publicación de *Ulysses* (1920) de James Joyce y *The Waste Land* (1922) de T. S. Eliot. Sobre este último ya se ha señalado su peso; en cuanto al primero, es posible detectar en diversos poemas de Duhig la presencia de varios escritores irlandeses como Joyce, Wilde, Swift y Yeats (Vianu, 2009, p. 103), de hecho, este último tiene una destacada presencia en esta composición. El personaje que ocupa la mencionada posición de desubicación en el poema es Manuel Palafox (1886-1959), quien personifica el intento de sobrevivir en una realidad ya más postmoderna que moderna, algo que se refleja de nuevo al final del poema: “a drunken madwoman / in red skirts, publicly disputing with the bishop” (Duhig, 1991d, p. 45), como representantes de dos personas pertenecientes a ámbitos opuestos. En el caso de Palafox, es procedente que se recuerde que, dentro del proceso revolucionario en el que participó en su país, finalmente quedó apartado de la primera escena política cuando comenzó a caer en desgracia a los ojos de Zapata (Womarck, 1968, p. 306). Por tanto, en dicha época histórica se muestra cómo distintos esquemas de valores, creencias y convicciones van quedando sin anclaje cultural, político, ideológico y humano. En este sentido, las acciones desesperadas de Palafox, como escribir las cartas que redacta, expresan el caos ideológico de esta fase histórica revolucionaria. En esas cartas se hace ver el grado de desesperación política y personal de un individuo rudo y con escasa preparación. Se atreve a mantener correspondencia con grandes personajes históricos de la política, el pensamiento y la literatura, a los que se atreve a dar consejos (a Lenin y a Freud) o los trata con una familiaridad (llama Willie a Yeats) que colisiona en relación a lo que él es en ese momento, sobre todo como

personaje histórico. Se trata de un individuo que tuvo su importancia en su momento, pero que ya la ha perdido y, sin embargo, se resiste a pasar a un segundo o un tercer plano. Por ello, desde una perspectiva metacultural, Palafox viene a personalizar el propio movimiento modernista, ya que no se puede representar de ninguna forma sistematizada, de ahí que quiera identificarse con Yeats, dentro de una búsqueda de un sistema de creencias, lo que supone una contradicción dentro de la idea revolucionaria original. Todo ello incide en el aumento de la contradicción en el contexto general que se está reseñando. Como sucede en otras ocasiones, resulta tentador calificar el año 1919 como convulso, pero casi cualquier año de la historia de la humanidad tiene sucesos y hechos que le hacen merecedor de igual calificativo. Por ello, el fenómeno de la Historia resulta, una vez más, inabarcable. Metapoéticamente, se puede afirmar que este poema repleto de alusiones multidireccionales propone un juego, que puede ser una trampa. El lector del poema, si acepta entrar en el juego interpretativo que se propone, puede hacerse múltiples cuestiones: la doble visión antes mencionada, que se puede relacionar con “The Double Vision of Michael Robartes”, título del poema de Yeats perteneciente a la colección *The Wild Swans at Coole* (1919), donde Robartes es un guía para el lector, lo que le puede relacionar con Palafox, dentro de la posible búsqueda de comprensión por parte de ambos; la posible equivalencia de la figura de Palafox en Irlanda; las relaciones entre Freud, su mujer y la hermana de esta; la revolución feminista en relación a Nadezhda Krupskaya, la mujer de Lenin, y Stalin; la consideración de los homosexuales; la obra y la vida de Yeats. Por tanto, se trata de un poema muy meditado en su configuración por parte de Duhig para que el lector que así lo desee entre a buscar los significados que se encuentran detrás de dichas alusiones. Jarman relaciona las alusiones de Duhig con el estilo fuerte y musical de Geoffrey Hill con la diferencia de que son más oscuras y utilizan el dialecto (Jarman, 1994). Por su parte, Kendall desconsidera el uso de estas alusiones de Duhig, al que califica de pedante (1995-1996, p. 87), pero se trata de una posición muy pensada que Goodby llama filisteísmo calculado ya que invita al lector a una comparación más que a la crítica (2000, p. 336). No obstante, el uso de la alusión que aquí se propone, en efecto, es calculado pero quizás su relación no es con el supuesto filisteísmo sino con un planteamiento

poético relacionado con el juego y la propia implicación que se busca del lector para que este se encuentre en la misma red histórica que ha atrapado al autor de los versos, de ahí esta intencionada oscuridad recién mencionada. Duhig reconoce que es posible seguir su poesía sin advertir todos los juegos de palabras y alusiones, ya que no se pueden captar todas y que los lectores que las frecuentan con mayor asiduidad pueden encontrar más contenido (Zirker, 2015, p. 201). Se trata, además, como se ha avanzado, de un planteamiento que recuerda aquella conocida cita de James Joyce en la que afirmaba que incluyó en su obra tantos enigmas que mantendría ocupados a los críticos literarios durante siglos, puesto que sabía que esa era la forma de ganarse la inmortalidad literaria (Eckley, 1975, p. 504). Probablemente, Duhig no ha escrito este poema con la intención de conseguir la gloria literaria, pero sí de burlarse de ciertas aproximaciones que se hacen a las obras literarias, donde resulta complejo averiguar la verdadera intención original del autor y que subraya, de igual manera, la desorientación del mundo contemporáneo, también en esta faceta.

Otra alternativa ante esta situación es la que presenta “Brut”, perteneciente al poemario *The Mersey Goldfish*, que toma como referencia un mito fundacional como la guerra de Troya para construir, a partir de ella, una composición de alto contenido satírico y sexual. En efecto, la voz poética aquí ofrece una versión irreverente y de épica bufa de tal acontecimiento. Si este tono satírico supone una reescritura de la historiografía, la semejanza afecta también al Reino Unido pues Brut, según una leyenda medieval británica, es descendiente de Eneas y es epónimo fundador y primer rey de Bretaña, un hecho que recogen diferentes fuentes pero cada una de ellas contando la leyenda de distinto modo. Por tanto, al desaprobar la guerra de Troya de la manera en que lo hace, también se pone en duda de igual forma el origen mítico de la historia de la Gran Bretaña (Hardie, 2014, p. 123). La ironía del planteamiento es que la realidad indica que hubo muerte y destrucción, pero la historiografía y el mundo postmoderno en general lo reduce todo a palabras (la conocida muerte del autor defendida por Roland Barthes), como se indica en el sexto verso: “reduced all to words” (Duhig, 1994, p. 14), por lo que la Historia pierde su esencia. Por otro lado, si se indaga en la versión no

oficial de la Historia se puede caer en un excesivo naturalismo, lo que implica una representación de la vida descarnada y exagerada. Puesto que no se consigue avanzar por ninguno de ambos caminos, se apunta a una imposibilidad discursiva que desemboca, en este caso, en una visión lúdica y satírica que hace que el poema acabe con versos de alto contenido sexual.

5. RESULTADOS

Uno de los motivos por los que la historia fascina es porque es un fenómeno inabarcable del que siempre se aprende. Su complejidad es de tal magnitud que incluso los grandes mandatarios se ven desbordados y necesitan ayuda, por lo que cabe preguntarse de qué manera puede afrontar el ciudadano común esta situación. La propuesta de Duhig es que las ironías de la versión de la historia que el autor ofrece en sus poemas mueven al lector tanto a la risa como al lamento. Duhig es escéptico en cuanto a la existencia de un significado que se pueda extraer de la historia y también sobre la aportación de la poesía, como se verá a continuación. Ante ello, los acontecimientos históricos parecen ocurrir, o repetirse, tanto como tragedia como comedia al mismo tiempo, parafraseando una conocida cita. Por este motivo, no tiene sentido la profecía (Goodby, 1992, pp. 180-181). En cambio, considera que una de las características que debe tener la poesía es la originalidad que supone la sorpresa (Windsor, 2014), y es que, para él, hay personas que se toman a los poetas y a la poesía demasiado en serio, algo que atribuye de manera irónica a las enseñanzas de Geoffrey Hill. Tampoco se trata de tomar a la poesía como un juego constante, puesto que hay juegos peligrosos, pero indica que su actitud hacia la literatura en general es escéptica (Redmon, 1995, pp. 25ss).

6. CONCLUSIONES.

Los poemas históricos que se han seleccionado de Ian Duhig muestran la desorientación ante la complejidad de los fenómenos históricos, también como una de las posibles causas del odio y los prejuicios. Esto afecta también a la guerra, cuando ambos bandos luchan por lo mismo.

Pero no siempre se trata de composiciones de tono serio, el tono jocoso y crítico aparece en otras ocasiones para señalar las incongruencias, decisiones erróneas de los mandatarios, actitudes infantiles de los ciudadanos, los mitos que alimentan algunas historias legendarias nacionales (de ahí que la provocación encuentre su justificación), entre otros aspectos, y todo ello vinculado a la violencia y el trauma de una población, en ciertos casos. Por tanto, el grado de desorientación es tal que afecta a los propios mandatarios, y si esto es así, resulta más acentuado en aquellas personas que ya perdieron su posición influyente o los que nunca la tuvieron. En este sentido, Duhig sumerge a sus lectores en composiciones que les hagan estar en similar grado de desorientación, teniendo al humor como un componente habitual y, al mismo tiempo, como un apoyo ante tal situación. Todo ello viene a expresar el grado de escepticismo que se puede alcanzar en relación a la intención de comprender la Historia como fenómeno global, por un lado, y por otro lado el papel que juega en esta situación la literatura que, en este caso por medio de la poesía, trata de ofrecer una alternativa ante otros discursos y estudios más científicos que no pueden trasladar el mismo enfoque ni el mismo grado de humanidad.

7. REFERENCIAS

- Duhig, I. (1991a). *A Café Waiter in Tel Aviv*. The Bradford Count. Bloodaxe Books. 50-51.
- Duhig, I. (1991b). *Dear Tsar Ferdinand*. The Bradford Count. Bloodaxe Books. 58.
- Duhig, I. (1991c). *The Frog*. The Bradford Count. Bloodaxe Books. 14.
- Duhig, I. (1991d). *Nineteen Hundred and Nineteen*. The Bradford Count. Bloodaxe Books. 45.
- Duhig, I. (1991e). *Reforma Agraria*. The Bradford Count. Bloodaxe Books. 48.
- Duhig, I. (1994). *Brut*. The Mersey Goldfish. Bloodaxe Books. 14-15.
- Eckley, G. (1975). James Joyce. *Contemporary Literature*, 16 (4), 504-515.
- Goodby, J. (2000). *Irish Poetry since 1950: From Stillness into History*. Manchester U. P.
- Goodby, J. (1992). *History is What Hurts*. *The Irish Review*, 12, 179-185.

- Hardie, P. (2014). *The Last Trojan Hero: A Cultural History of Virgil's Aeneid*. Tauris.
- International Who's Who in Poetry 2004. (2004). Europa Publications.
- Jarman, M. (1994). *Kissing the Night*. *The Southern Review*, 30 (2). Gale Literature Resource Center. <https://acortar.link/tZnQC6>. Recuperado el 8 de noviembre de 2022.
- Kendall, T. (1995-1996). *Parlour Tricks*. *Poetry Review*, 85 (4), 87.
- Kenner, H. (1985). *The Poetry of Ezra Pound*. Bison Books.
- Liebregts, P. (2004). *Ezra Pound and Neoplatonism*. Fairleigh Dickinson.
- Redmond, J. (1995). Interview with Ian Duhig. *Thumbscrew*, 3, 25-32.
- Tao, N. (2000). *Canto IV and the 'Peach-Blossom-Fountain' Poetic*. H. M. Dennis (ed.). *Ezra Pound and Poetic Influence*. Rodopi. 114-129.
- Vianu, L. (2009). *Desperado Essay-Interviews*. Contemporary Literature Press.
- Windsor, S. (2014, 28 de mayo). *An Interview with Poet Ian Duhig*. *Compose*. <https://composejournal.com/interview-poet-ian-duhig/>.
- Womarck, J. (1968). *Zapata and the Mexican Revolution*. Vintage.
- Zirker, A. (2015). *Interview: A Perspective from Practical and Professional Experience – Wordplay in Poetry*. A. Zirker y E. Winter-Froemel (eds.). *Wordplay and Metalinguistic / Metadiscursive Reflection*. De Gruyter. 195-209.

EL SIMBOLISMO DEL LABERINTO EN LA CUENTÍSTICA DE HENRI DE RÉGNIER

NURIA CABELLO ANDRÉS
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El laberinto es un motivo de gran riqueza simbólica. Recorrer el laberinto supone superar una serie de obstáculos que ponen a prueba al héroe y lo transforman (Schneider, 2003, p. 9; Eliade, 1978, p. 211; Santarcangeli 1974, p. 183; Peyronie 1994, p. 885). De esta transformación iniciática surge un ser nuevo, como apunta Henri Ronse:

Le parcours dans le labyrinthe achemine l'adepte vers un centre, une crypte des mystères ou une chambre secrète; le retour du labyrinthe est celui d'un homme différent car une transmutation s'est produite en lui: la seconde naissance (1965-1966, p. 36).

Henri de Régnier (1864-1936) desarrolló la mayor parte de su producción literaria en las filas del movimiento simbolistas. Firmemente convencido del poder del símbolo y su necesaria utilización en la escritura, recurre insistentemente a una serie de figuras simbólicas como la máscara, el espejo, y por supuesto, el laberinto. Así pues, numerosos y variados son los elementos, que evocan un entramado laberíntico en el conjunto de su obra (Peyronie, 1994, pp 907-908) desde el adorno fácil y ligero hasta su uso como motor de la acción. En estos casos, los más numerosos, ciertamente, las estructuras laberínticas cargan de significación simbólica la temática y la construcción de los personajes, enriqueciendo de esta manera el relato, como marca la “preceptiva simbolista”.

El esquema laberíntico de estas estructuras surge de la combinación de elementos naturales y artificiales tanto exteriores como interiores.

Los jardines a la francesa, propios de la época clásica -medidos, geométricos, ordenados- y los senderos del bosque ilustran la imagen de laberinto natural exterior en Henri de Régnier. Las callejuelas y pasajes de ciudades y pueblos, por su parte, configuran la estructura laberíntica artificial y exterior.

Las estructuras laberínticas interiores son fundamentalmente artificiales. Representadas fundamentalmente por corredores subterráneos, estas configuraciones del laberinto, siempre cerradas, a través de un movimiento que nos lleva hacia el interior, desembocan en una estancia central, en la que ocurre el suceso fundamental.

Junto a estos esquemas, distinguiremos también la presencia de un laberinto subjetivo, interno, que revela la duda y el cuestionamiento de los personajes a través de la memoria y de los recuerdos.

La riqueza simbólica de las estructuras laberínticas de los relatos de Henri de Régnier estriba en la complejidad compositiva de las mismas. Desde el laberinto simple, con una configuración laberíntica única, al laberinto triple, que combina en un movimiento hacia el interior, la tipología, exterior, interior, e interna, pasando por el laberinto doble en el que las combinaciones son más libres.

En las páginas siguientes, analizaremos las configuraciones laberínticas más representativas de Henri de Régnier en una selección de sus relatos.

2. ESTRUCTURAS LABERÍNTICAS

2.1. LABERINTO SIMPLE

Para ilustrar esta tipología hemos elegido dos relatos: *L'Encrier rouge* y *L'écritoire*. Como hemos avanzado es la configuración menos frecuente en los relatos de Henri de Régnier. Normalmente la forma que adopta esta estructura laberíntica es la de laberinto interno o subjetivo que se hace visible a través del flujo de pensamiento de los personajes.

El hilo conductor común en los dos relatos es la presencia del pasado. Así, la prueba del laberinto coloca a los protagonistas cara a cara con el pasado, esta confrontación supone un elemento esencial en la

conformación identitaria de los personajes. La evocación del pasado está siempre presente en Henri de Régner, la naturaleza de dicha evocación es, sin embargo, diversa. En ocasiones, el carácter positivo de la evocación se traduce en un deseo anhelado con tintes nostálgicos, como ocurre en *L'Encrier rouge* y en *L'Écritoire*.

Estos dos relatos pertenecientes a la colección *Esquisses Vénitiennes* se responden. Son un ejemplo magnífico de escritura fantástica fin de siglo, en la que priman lo desconcertante y lo extraño sobre la exhibición de elementos terroríficos. El símbolo se erige en elemento cohesionador de los relatos por lo que son un ejemplo maravilloso de literatura simbolista. En ambos relatos, Las divagaciones del autor son la cohartada para plasmar el ideal simbolista, así por ejemplo en *L'Encrier rouge*:

L'encre miroite en son double puits de cuivre. Hélas! me dis-je en soupirant, parviendrai-je jamais à faire sortir de leur liquide obscurité ridée qui s'y cache comme une sombre ondine? Ah! que je voudrais voir ses pieds nus danser sur le papier, et y laisser la trace écrite de leurs pas! [...] je détourne mes regards vers les mignonnes grenades qui ornent les couvercles de mes boîtes à encre, de leur maturité luisante! Closes et froides, n'ouvriront-elles donc jamais leurs flancs de métal? Ne montreront-elles donc jamais leurs grains secrets? Mais non, car elles sont là en façon d'emblème. N'enseignent-elles pas à l'écrivain qu'il doit renoncer à l'espoir de goûter aux fruits qu'il cultive? De son œuvre, il ne voit que le contour, et ce n'est pas à lui qu'en sont réservés les pépins mystérieux. [...] et, de la grenade merveilleuse, il ne connaîtra que le reflet dans le flot amer et noir où elle trempe et nourrit ses racines invisibles... (Régner, 1920, pp. 8-10).

La fascinación de Henri de Régner por el pasado, especialmente por el siglo XVIII, modela el flujo de pensamiento de los narradores de los relatos, en los que podemos identificar con claridad al autor, Henri de Régner.

Especialmente interesante es la manera en que se presenta la estructura de pensamiento de los personajes, en unas secuencias cuyos elementos van particularizándose, estrechándose hasta alcanzar el centro. En *L'Encrier rouge*, se parte de la contemplación del tintero y su descripción física (pp. 7-8) para posteriormente evocar la época histórica a la que pertenece (pp. 10-11). *L'Écritoire* difiere en cierto sentido, ya que el flujo del pensamiento, también de carácter claramente laberíntico, no

conduce a la evocación de ese pasado añorado, sino que nos plantea la imposibilidad, el fracaso. Avanzamos de lo positivo a lo negativo, de la confianza a la desconfianza, del anhelo al temor de descubrir lo que tanto ha deseado:

Jacinto me portera cette lettre à messer Pietro Longhi. [...] Geromino ira remettre ce rouleau de sequins à messer Tiepolo. [...] Allons, vite quelqu'un!

Mais je secoue bien inutilement ma clochette, et, fatigué, je la repose sur le plateau, peint en rouge vif, de l'écritoire de cuivre... Personne ne vient. Le petit battant de bronze ne fait pas assez de bruit à l'intérieur de sa tulipe renversée. Hélas! il faudrait que son tintement traversât le temps, remontât l'espace de plus d'un siècle, pour arriver à l'oreille du passé. Fou que je suis, Jacinto et Geromino ne sont plus que des ombres vaines! (Régnier, 1920, pp. 74-75).

L'Encrier rouge nos conduce por el contrario al despertar el pasado, vivificación. La imaginación ejerce su función. El flujo de pensamiento recorre los meandros de la conciencia. Este recorrido laberíntico reposa en la memoria, cuyo desencadenante es la campanilla. Su sonido, que despierta el recuerdo¹³ y libera la imaginación, nos traslada a una Venecia del pasado, de esencia laberíntica, con sus signos identitarios milenarios: máscaras, espejos, reflejos:

Un seul coup a tinté, bref. J'écoute. Au lieu de s'affaiblir et de s'éteindre, il vibre finement, longuement, obstinément. Il rôde dans l'air comme une abeille de son sortie de la minuscule ruche de cuivre jaune. Il rôde. Soudain, il m'entre dans l'oreille et pénètre dans ma tête. Là, au lieu de se poser, il tourne, il vire, il bourdonne. Il grandit, s'enfle, s'augmente. Il résonne singulièrement; il s'amplifie avec douceur, avec force. Il est allé éveiller quelque chose qui dormait au fond de ma mémoire. Il y ranime des échos engourdis. Entre eux, ils s'appellent, se répondent, se mêlent, s'unissent en une harmonie grave et lointaine. Ils m'emplissent, débordent, m'environnent. Toute la chambre est comble de leur rumeur. Et Je la reconnais, cette rumeur qu'a suscitée en moi le branle de la petite clochette, et voici que, les yeux fermés, le cœur ému, je m'abandonne à son sonore enchantement (Régnier, 1920, pp. 14-15).

¹³ J. Milly (1999, pp. 17-35) y (2000, pp. 27-44) y Fanny Déchanet-Platz (2014, pp. 247-260) han estudiado las relaciones entre la evocación de los recuerdos en Régnier y las reminiscencias proustianas. No podemos obviar que *Esquisses Vénitiennes* fue publicada en 1906, siete años antes de la publicación del primer libro de *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust.

El ritmo se aviva o se calma gracias a la combinación de estructuras iterativas. El sonido reverbera como el eco y va animando los recuerdos que impulsan la imaginación. Estos recuerdos se encadenan y despiertan uno tras otro, sin freno, inexorablemente.

Estos dos relatos ejemplifican el alcance de la noción de tiempo en la obra de Régnier y, revelan la importancia del mismo en su estética simbolista. La estructura laberíntica simple, en este caso, encarnada en el flujo de pensamiento de los personajes, ha sido la configuración de base de los relatos. No obstante, como hemos mencionado, el laberinto simple no es la estructura más frecuente en Henri de Régnier. Mucho más abundante es la presencia de laberintos dobles.

2.2. LABERINTO DOBLE

Dos son los relatos escogidos para ilustrar la estructura del doble laberinto. El primero de ellos, *Le mystère de Fontefrède*, responde a un esquema que combina un laberinto exterior y un laberinto interior. Este es el orden en el que aparecen en el relato y no responde al azar o la casualidad, sino que ilustran el movimiento característico hacia el interior, para desembocar en ese espacio central significativo. *Les dîners singuliers* parte de un laberinto interior, para confluir en el laberinto profundo.

La estructura de laberinto doble se cimienta, al igual que el esquema anterior, sobre la presencia obsesiva del pasado, al que se suma la del sentimiento amoroso, en este caso, trágico e incluso siniestro. Esto es lo que ocurre en *Le mystère de Fontefrède*, relato a la manera de Poe, en el que el temor a lo desconocido se acrecienta a medida que avanza el relato, creando una sensación de angustia y de terror que responde a las características habituales de los relatos fantásticos.

El relato comienza con la imagen de un castillo, cuyo acceso está protegido por unos jardines que implícitamente revelan una estructura laberíntica exterior. Esta primera visión del castillo que aparece de manera indirecta, a través del reflejo, nos muestra una visión decrepita y decadente del castillo que anticipa lo que va a ocurrir, o cuando menos el carácter negativo del espacio y, por ende, de sus moradores. Ante esta

imagen no podemos dejar de recordar la de la casa Usher de Edgard Allan Poe.

Nous avons à peu près terminé la visite du château, et cette visite n'avait fait qu'accentuer le singulier sentiment de malaise que j'avais éprouvé, dès l'abord, en l'apercevant, au bout de la longue allée d'arbres qui y conduit et de la vaste pièce d'eau qui l'entoure, et où se reflète sa haute façade noble, maussade et grise (Régnier, 1924, p. 45).

El laberinto interior en este relato está conformado por una sucesión de galerías y estancias. Recorrer dichos pasillos supone la confirmación de la imagen negativa exterior. La profusión de muebles y adornos decadentes en estado ruinoso acentúa el carácter malsano y enfermizo que allí se respira y que, por extensión, como decimos, asociaremos a sus habitantes:

Toutes ces pièces longtemps closes exhalaien une pénétrante odeur de moisi et de renfermé. Un magnifique et curieux mobilier y pourrissait lentement. Il y avait là de quoi faire la joie d'un antiquaire. Les fauteuils étaient encore recouverts de leurs anciennes étoffes, les lits de leurs courtpointes de damas (Régnier, 1924, pp. 45-46).

Este laberinto de pasillos conduce a un espacio central, la sala de espectáculos, que aparece precedida de una antesala que prepara y anticipa los rasgos del propietario del castillo, M. de Marvoisin, además de contribuir a explicar la esencia misma de la sala, centro del laberinto.

La salle de spectacle de Fontefrède était délicieuse. Postérieure à la construction du château, elle était de pur style Louis XVI et de proportions charmantes en son exigüité, avec ses loges, son balcon et son lustre à girandoles. Le rideau de la scène était peint de fleurs et d'attribut. Aux lumières, l'ensemble de la décoration devait être exquis, mais il y régnait un éclairage si singulier, un demi-jour si verdâtre que tout y prenait je ne sais quel aspect fantastique (Régnier, 1924, pp. 46-47).

La identificación entre la sala de espectáculos y el marqués es posible, por tanto, gracias al laboratorio. El castillo responde a la imagen de espacio maligno, habitado por un ser perverso, cuya depravada interioridad se manifiesta en ese espacio simbólico central.

El segundo relato que vamos a analizar con esta doble estructura laberíntica, *Les dîners singuliers* es un relato ambiguo y enigmático, un bello ejemplo de la escritura simbolista de Henri de Régnier. El recorrido por

los pasillos del castillo de Mme de Termiane representa el laberinto interior a través de los pasillos de un castillo al que se suma un laberinto profundo, que traslada las dudas internas del personaje.

El relato nos explica una costumbre un tanto extraña de la dama del castillo, la celebración de una cena restringida a unos pocos elegidos y, a la que el narrador ha tenido la suerte de ser invitado para ocupar el lugar de otro personaje que se ha visto obligado, a su pesar, a abandonar su puesto en la mesa de Mme de Termiane.

La caracterización de Mme de Termiane insiste en su belleza y en el poder de seducción que ejerce sobre sus invitados, quienes, aparentemente, aparecen totalmente subyugados a la voluntad de la princesa. La cena, en este sentido, es una manifestación del control absoluto que ejerce Mme de Termiane:

La Princesse écoutait attentivement. Ses cheveux relevés droits sur le front se massaient à l'arrière de sa tête. La beauté du visage consistait dans sa forme, la courbe du nez, la ligne exquise de la bouche et surtout en des yeux admirables (Régnier, 1926, p. 57).

Para poder llegar al salón en el que se celebra la cena, los invitados deben recorrer una serie de pasillos: “Une porte basse donnait seule accès à l'intérieur” (Régnier, 1926, pp. 49-50). Ya desde de esa puerta de entrada, que significa la frontera entre el mundo banal y cotidiano y el espacio significativo y esencial, el carácter iniciático de ese recorrido iniciático que los invitados tienen que superar una serie de corredores, escaleras, puertas, la mayoría sin salida conforman el laberinto interior:

Le trajet, long, se compliquait d'un entrecroisement d'escaliers et de corridors. Les pas sonnaient sur le pavage des paliers ou les mosaïques des galeries, craquaient au parquet des grandes salles ou s'amortissaient aux tapis des salons. Il fallait écarter des draperies, pousser des portes, manier des serrures. [...] Des couloirs vides aboutissaient à des rotondes désertes et, de marche en marche, de porte en porte, on arrivait enfin à l'appartement de la Princesse de Termiane (Régnier, 1926, pp. 52-53).

La descripción del día en el que el narrador va a asistir a la cena está marcada por el misterio y la ambigüedad. Todo parece irreal, las puertas se abren a su paso y el narrador se adentra paulatinamente, abandonando su yo exterior para encontrar así su yo profundo:

Je m’entendis sonner à la grille; le sable de la grande cour criait sous mes pas. Je me voyais et je m’écoutais. Personne au vestibule. J’allumais la petite lampe qui m’était réservée. J’examinais les tailles de son cristal noir à veines roses. Toutes les portes s’ouvraient d’elles-mêmes devant moi; les galeries retentissaient d’échos lointains. J’arrivais aux appartements de la Princesse. J’appelais. Le salon vide menait à la rotonde sybilline dont m’avait parlé d’Orscamps (Régnier, 1926, p. 61).

Este recorrido físico se completa con un estado de meditación cada vez más profunda que le hace dudar de la “aventura” que está viviendo y replantearse el acceso a un estado vital “otro”: “Je m’y perdis, je m’y retrouvai” (Régnier, 1926, p. 61). De nuevo, pensamos que este relato sirve de excusa para la introducción por parte de Henri de Régnier de la reflexión sobre su estética simbolista. En este sentido, *Les dîners singuliers* es la reverberación de la teoría estética de Régnier, plasmada en el tratado *Le bosquet de Psyché*. La lámpara de Psique le permite encontrar lo que se esconde bajo las apariencias:

Tout en subissant, à mon tour, la fascination commune qui avait réuni autour de Madame de Termine ceux que son apparition au seuil attirait dans la grotte de sa solitude et de ses mystères, j’en discutais avec moi-même les dangers. Elle me semblait la fleur éclore à l’entrée des voies souterraines et périlleuses. Elle me paraissait la fissure vers l’au-delà par où s’engouffrent les âmes, imperceptiblement et furieusement, la sorcière admirable qu’on n’exorcise plus. Je respirais la cavité de la spirale magique (Régnier, 1926, p. 60).

A pesar de la riqueza y complejidad de estas estructuras dobles, son los esquemas triples los más frecuentes en los relatos de nuestro corpus. Así dos son los relatos que ilustran este modelo: *Le récit de la dame des sept miroirs*, y *Le signe de la clef et de la croix*. En ellos, el anhelo del tiempo pasado y el análisis del sentimiento amoroso se conjugan una vez más para ofrecernos un entramado temático de enorme valor.

2.3. LABERINTO TRIPLE

Le récit de la dame des sept miroirs, plantea la disyuntiva entre la añoranza del pasado y el deterioro del tiempo presente. El relato comienza en otoño, época que representa la tristeza y el ocaso de la vida. Este paisaje responde al estado anímico de la narradora, que acaba de perder a su padre. La identificación entre paisaje y sentimientos no será sino la

plasmación del estado de ánimo de la narradora. El espacio va degradándose, descomponiéndose y extinguiéndose, como el padre de la narradora. Así, el espacio es la manifestación de la figura paterna. Con la muerte del padre, muere también su morada.

Comme si la présence paternelle imposait autour de soi, par sa durée, une sorte d'attitude aux êtres et aux choses, les effets de sa disparition se répandirent alentour. Tout se désagrégea. Des jointures invisibles craquèrent en quelque occulte dislocation. Les plus anciens serviteurs moururent un à un. Les chevaux des écuries périrent presque tous; on retrouvait les vieux chiens de meute engourdis à jamais, les yeux vitreux et le museau enfoui entre leurs pattes velues. Le château se dégrada; les combles se délabrèrent; le soubassement se tassa; des arbres du parc s'abattirent, barrant les allées, écornant les buis; la gelée fendit la pierre des vasques; une statue tomba à la renverse, et je me trouvai, dans l'inolite solitude de la demeure déserte et des jardins bouleversés, comme au réveil d'une saison séculaire où j'eusse dormi les cent années du conte (Régnier, 1926, pp. 271-272).

La narradora se aísla exterior e interiormente. El silencio, el recuerdo y su mundo interior conforman su vida hasta la llegada de la primavera. Una vez más. La estación y el paisaje son el reflejo de la vida interior de la narradora, que va despertando poco a poco, como la naturaleza con la llegada de la primavera. “L'approche seule du printemps me réveilla de moi-même, et je commençai à constater les singularités qui m'environnaient et qui outrepassaient le rapport qu'on m'en fit” (Régnier, 1926, p. 271), Los jardines comienzan a cobrar vida gracias a los rayos de sol que van asomando tímidamente. Aun con todo, la protagonista no parece estar preparada para el renacer de la vida, la sensación de inquietud y de malestar crecen en su interior. Su paseo por los jardines se transforma en un recorrido por el laberinto que acrecienta su desasosiego:

J'errais à travers les allées. L'été flamboyait; mon ombre, au soleil, fut si noire, qu'elle sembla creuser devant moi l'effigie de ma stature; l'herbe des avenues me montait à mi-corps; les insectes bourdonnaient; les libellules caressaient l'eau opalisée de leur reflet. Nul vent; et, dans l'immobilité de leur stupeur ou la posture de leur attente, les choses paraissaient vivre intérieurement. La journée brûlait sa beauté jusqu'à la consommation sourde du couchant; chaque jour s'annonçait plus chaud et suspendait en lents crépuscules la fin de sa langueur suffocante.

Un malaise m'envahissait: je marchais plus lentement, j'interrogeais l'avenue où j'allais m'aventurer, le tournant à prendre; le rond-point anxieux m'arrêtait au centre de ses bifurcations, et, sans aller plus loin, je revenais sur mes pas (Régnier, 1926, p. 275).

Apreciamos dos partes claramente diferenciadas en esta cita y que denotan el conflicto interior de la protagonista. La primera parte traduce la agitación, la vida, a través de una serie de frases cortas y fluidas y mediante un juego semántico que refuerza, por una parte, la sensación de actividad -*montaient, bourdonnaient, caressaient, les choses paraissaient vivre*- y, por otra, de calor: *flamboyait, brûlait, chaud, suffocante*. El ritmo de la segunda parte del fragmento, por el contrario, se ralentiza: *je marchais plus lentement*, las estructuras envolventes como: *le tournant à prendre, sans aller plus loin, je revenais sur mes pas* no permiten avanzar: *le rond-point anxieux m'arrêtait au centre de ses bifurcations*, dando la sensación de encontrarnos en un laberinto del que no logramos salir, mostrando la inseguridad y el cuestionamiento interior del personaje.

El jardín se transforma en un monstruo que cobra vida, ante la mirada aguda y más profunda de la protagonista. Los tonos verduzcos dominan, la imagen inquietante, que subrayan los vocablos *poissonneuse, méduséens, gorgoniennes*, triunfa:

Une fois, j'avais erré tout le jour, et assise auprès d'un bassin, je regardais dans l'eau verdie et poissonneuse les vagues visages méduséens qui s'y configuraient de remous et de serpentines chevelures d'herbages: médailles fluides et gorgoniennes, devinées et dissoutes, bronzées par les reflets d'un crépuscule d'or verdâtre, redoutables et fugitives (Régnier, 1926, pp. 275-276).

En este contexto, el interior de la casa aparece a ojos de la narradora como único refugio: “Dès lors, je ne sortis plus, et je restai dans le châteaude désert” (Régnier, 1926, p. 279). Sin embargo, el interior de la casa refleja el exterior. Los tapices que cubren las paredes reproducen los mismos elementos: centauros, ninfas, faunos... que, a ojos de la narradora, en su angustia extrema, parecen cobrar vida:

Elles [les tapisseries] représentaient les hôtes singuliers qui avaient envahi le parc; les groupes de porphyre et d'airain figuraient aussi des Nymphes et des Faunes. Un Centaure sculpté dans un bloc d'onix se cabrait sur un piédestal. Avec leur grâce humide, leur bizarrerie

grimaçante, leur robustesse thessalienne, celles qui avaient troublé les eaux tranquilles, ceux qui hantaient les futaies agrestes et les avenues herbeuses, tous, toute la vie monstrueuse qui riait, chevrotait ou hennissait au dehors, se reproduisait sur les murs dans la chair des soies et le crin des laines, ou s'embusquait, tapie aux encoignures, en une solidification de métal et de pierre (Régnier, 1926, p. 280).

El castillo pierde, así, ese carácter inicial de refugio y se convierte, al igual que los jardines, en un laberinto que aviva los temores de la narradora:

Je me promenais dans les vastes galeries en traînant le poids somptueux des velours; mais leur toucher me rappelait le poil des bêtes velues dont les yeux semblaient me regarder par les pierreries qui m'ornaient; je me sentais fascinée par la fixité oculaire des onyx, palpée par les soies caressantes, griffée par les agrafes, et j'errais, misérable et parée, dans l'enfilade solitaire des longues salles illuminées (Régnier, 1926, p. 281).

Ante esta situación, y como último recurso, la protagonista se refugiará en la sala de los siete espejos, símbolo de su interioridad.

La protagonista femenina de *Le signe de la clef et de la croix*, busca alejarse del mundo exterior, pretende escapar de un pasado que la atormenta y aceptar el presente que merece.

Le signe de la clef et de la croix nos presenta un suceso sobre el que M. d'Amercœur indagó tiempo atrás: la misteriosa desaparición de M. d'Heurteleure y de M. D'Aigleuil, esposo y amante, respectivamente, de Mme d'Heurteleure. M. d'Amercœur descubrió que Mme d'Heurteleure se había retirado a un convento al que no podía acceder, recurre a su ingenio para burlar este impedimento, ataviado con los hábitos de un monje es capaz de entrar en el convento y avanzar de espacio en espacio hasta dar con Mme d'Heurteleure.

Los espacios del convento responden a diferentes figuraciones laberínticas que Mme d'Heurteleure ha recorrido y que M. d'Amercœur emprende siguiendo los pasos de esta. Tres son los niveles laberínticos descritos en el relato, estructurados a modo de círculos concéntricos: el laberinto exterior de la ciudad, los laberintos interiores del convento y de los pasadizos –cada vez más opresivos– y el laberinto profundo de la conciencia interior del personaje femenino.

El primer nivel laberíntico viene precedido por la presentación de la ciudad, que anticipa las contradicciones internas de Mme d'Heurteleure. Así, la introducción se articula sobre una serie de estructuras binarias que resumen estas contradicciones -esplendor/decrepitud, campes-tre/abacial-:

[...] je voyais se dresser devant moi cette vieille cité, noble et monacale, croulante en ses ramparts démantelés, le long de son fleuve jaunâtre, en face des montagnes pelées de l'horizon, avec ses rues d'ombre et de soleil, ses antiques hôtels clos, ses églises, ses nombreux couvents aux cloches alternatives.

Je la retrouvais, telle qu'il me l'avait dépeinte, cette ville, vieil amas de pierre, sombre ou lumineuse, engourdie de chaleur et de solitude (Rég-nier, 1926, p. 97).

La presencia recurrente del campo semántico de la muerte o de la decrepitud "ossification poudresse" (Rég-nier, 1926, p. 97), "le squelette de sa grandeur passée" (98), "Elle s'était décharnée peu à peu, perdant ses entours, recroquevillée en son enceinte qu'elle ne remplissait plus" (Rég-nier, 1926, p. 98) y los juegos de palabras entre *pasteur-berger*, *tontes-tonsures*, *pâtres-prêtres*, *toisons-bures*, etc., ilustran dichas oposiciones:

Les troupeaux de la contrée s'y réunissaient pour en repartir dispersés au gré de l'achat. L'enchère et l'office étaient, tour à tour, la seule occupation des habitants. La ville restait rustique et dévote. Le pas vif des moutons piétinait sur le pavage où retentissait la sandale des moines. Pasteurs et ouailles se croisaient. Le relent des toisons se confondait avec l'odeur des bures. Le vent sentait l'encens et le suint. Tontes et tonsures, pâtres et prêtres. [...] Des chapelets y pendaient auprès de fouets tressés (Rég-nier, 1926, pp. 98-99).

Una vez que la ciudad ha sido presentada y las claves de las contradicciones del personaje planteadas, el narrador procede a mostrarnos los diferentes niveles laberínticos. El primer nivel, es decir, el laberinto exterior, corresponde a las calles de la ciudad: "Les rues, dallées de pierres plates ou durcies de cailloutis, s'entrecoupaient bizarrement pour aboutir à des places carrées. [...] Sa tortuosité s'insinuait au cœur même de la ville" (Rég-nier, 1926, pp. 98-99).

El monasterio, con sus pasillos, salas y corredores, encarna el laberinto interior y simboliza el misterio. Espacio prohibido es, al mismo tiempo, lugar de conocimiento. En el centro, el jardín medicinal, recinto también

laberíntico, encarna el espacio de acceso a la interioridad de Mme d'Heurteleure.

La llave que abre este jardín, encaja en una cerradura en forma de corazón. La metáfora es clara, asistimos a la exteriorización de la interioridad de Mme d'Heurteleure, que abre su corazón y relata su historia a M. d'Amercœur, el relato muestra cómo el pasado hostiga e impide un presente pleno:

Ce moine ouvrant d'une clef cette serrure en cœur lui parut forcer l'accès de sa conscience. Elle voyait dans cette rencontre un propos du sort et dans ce geste une allusion mystérieuse et aussi l'emblème prédestiné à la délivrance de son âme prisonnière dans l'horreur de son silence (Régner, 1926, pp. 106-107).

El momento decisivo de su relato es el recorrido por los subterráneos, pasillos laberínticos que confluyen en un recinto circular. En esa sala, Mme d'Heurteleure afronta el horror y la desesperación. Las aliteraciones de los sonidos /s/ y /R/ traducen la agitación de su alma:

Pieds nus, elle se glissa dans le couloir, son mari descendait l'escalier, elle le suivit. Au rez-de-chaussée il continua à descendre, les marches s'enfonçaient dans l'ombre. Elle entendait au fond des corridors souterrains le pas qui la précédait. On était dans les antiques substructions du vieil hôtel. Les murs suintaient, on passait sous des voûtes arquées. Un dernier escalier creusa sa vrille dans le roc. Au fond vacillait encore sur la paroi luisante la lueur de la petite lampe disparue. Penchée, Madame d'Heurteleure écoute. Un grincement monta jusqu'à elle et la lumière s'éteignit. Au bas s'ouvrait une chambre circulaire. Un pan de mur entr'ouvert découvrait un étroit boyau. Elle avança encore. Au bout, en tâtant, elle reconnut une porte imperceptiblement entrebaillée. Elle ouvrit. M. d'Heurteleure était assis à terre auprès de sa petite lampe dans une sorte de trou carré, voûté et dallé, il regardait et restait immobile, les yeux grand ouverts. Il la regardait et ne la voyait pas. Une odeur nauséabonde sortait du caveau; sur la pierre, hors de l'ombre, s'étalait, verdie déjà, une main décharnée (Régner, 1926, pp. 111-112).

Mme d'Heurteleure actúa por venganza. El castigo infligido a su esposo, debería significar el descanso para ella, no obstante, este se convierte, por inversión, en una condena: Mme d'Heurteleure vivirá a partir de ese momento con una carga pesada: los remordimientos por el pecado cometido.

Ese laberinto profundo, que podemos llamar laberinto de los remordimientos, constituye el último nivel laberíntico. Mme d'Heurteleure ha hecho frente a su interioridad más profunda con la ayuda M. d'Amercœur, lo que demuestra que la salvación de Mme d'Heurteleure no puede venir del interior sino del exterior:

Il descendit vers le petit jardin en contre-bas qui embaumait le centre du cloître. Des fleurs y poussaient entre les buis égaux des parterres. De grandes roses enguirlandaient le puits à margelle de pierre. Elles griffèrent de leurs épines la robe du moine qui s'y pencha; l'eau rejaillit. Un haut tournesol d'or inclinait son ostensor de miel. Une colombe roucoula faiblement, et M. d'Amercœur, revenu auprès de la pénitente toujours prosternée, murmura à son oreille les paroles d'une absolution qui, si elle ne déliait rien dans le ciel, donnait au moins sur la terre, à une âme douloureuse, la paix (Régnier, 1926, pp. 112-113).

El saberse perdonada significa la salvación, el consuelo para seguir viviendo. El pasado no desaparece, pero asumirlo y afrontarlo supone superar el destino trágico que ha marcado su existencia.

3. CONCLUSIONES

El presente trabajo nos ha permitido constatar la riqueza y dimensión de la presencia de las estructuras laberínticas en la obra de Henri de Régnier. Las figuraciones laberínticas analizadas en este estudio nos han mostrado la naturaleza de este elemento. El laberinto es siempre símbolo de iniciación y, por ende, de metamorfosis de los personajes.

Las estructuras presentadas han sido de tres tipos: los laberintos exteriores, los laberintos interiores y los laberintos subjetivos, que, combinadas de manera diferente, han aportado diferentes formas de explorar la interioridad humana.

El laberinto subjetivo o profundo, a través de la *rêverie* en relatos como *L'Encrier Rouge* o *L'Écritoire*, que representa el ejemplo paradigmático del laberinto simple, permite al autor ahondar en su reflexión sobre la identidad mediante la añoranza de un tiempo pasado idealizado por el narrador. Los laberintos dobles y triples funden el recorrido físico al autoanálisis. El paseo a través del laberinto pone a prueba a los personajes, como en *Le récit de la dame des sept miroirs* o en *Le signe de la clef et*

de la croix, por ejemplo. A través, de ese recorrido que desemboca inevitablemente en un espacio cerrado, central, los personajes se sitúan cara a cara con su interioridad. Una interioridad siempre cuestionada que se revela la concepción problematizada de Henri de Régnier sobre la identidad humana.

4. REFERENCIAS

- bachelard, G. (2004). *La terre et les rêveries du repos*. J. Corti
- Brion, M. (1995). *Léonard de Vinci*. Albin Michel
- Déchanet-Platz, F. (2014). À la rencontre du temps passé. Mémoire et souvenir chez Henri de Régnier. En B. Vibert (dir.). *Henri de Régnier, tel qu'en lui-même enfin?* (pp. 247-260). Classiques Garnier
- Eliade, M. (1978). *L'Épreuve du labyrinthe: entretiens avec Claude-Henri Rocquet*. P. Belfond
- Leguy, A. (2002). *Henri de Régnier et Venise*. [Tesis doctoral, Université du Maine]. Consulta en línea. <http://www.theses.fr/2002LEMA3005>
- Maurin, M. (1963). Henri de Régnier et le labyrinthe. *Modern Language Notes*, 78(3), 242-251
- Maurin, M. (1965). Henri de Régnier et l'art du roman. *Mercure de France*, 1215, 70- 99
- Maurin, M. (1972). *Henri de Régnier: le labyrinthe et le double*. Les Presses Universitaires de Montréal
- Milly, J. (1999). *La Double Maîtresse, ou Henri de Régnier à la mémoire de Proust*. *Bulletin Marcel Proust*, 49, 17-35
- Milly, J. (2000/1). Proust et Henri de Régnier, modes proustiens de l'intertextualité. *Revue d'Histoire Littéraire de France*, 100, 27-44
- Peylet, G. (1989). Le moi spéculaire dans la littérature fin de siècle. En *Miroirs et reflets, Cahier du Centre de Recherche sur l'Image, le Symbole, le Mythe*, 4 (pp. 127-161). Presses Universitaires de Dijon
- Peyronie, A. (1994). *Labyrinthe*. En P. Brunel (dir.), *Dictionnaire des mythes littéraires* (pp. 884-921). Éd. du Rocher
- Régnier, H. (2002). *Les cahiers inédits 1887-1936*. Pygmalion/Gérard Watelet
- Régnier, H. (1901) *Le bosquet de Psyché*. En *Figures et Caractères*. *Mercure de France*
- Régnier, H. (1919). *Histoires Incertaines*. *Mercure de France*

- Régnier, H. (1920). Esquisses Vénitiennes. Mercure de France
- Régnier, H. (1921). Couleur du temps. Mercure de France
- Régnier, H. (1923). Les Amants singuliers. Mercure de France
- Régnier, H. (1924). Les bonheurs perdus. Mercure de France
- Régnier, H. (1926). La canne de jaspé. Mercure de France
- Ronse, H. (1965-1966). Le labyrinthe, espace significatif. Cahiers Internationaux du Symbolisme, 9-10, 27-43
- Santarcangeli, P. (1974). Le Livre des labyrinthes: histoire d'un mythe et d'un symbole. Gallimard
- Schneider, M. (2003). Le Labyrinthe de l'Arioste. Essai sur l'allégorique, le légendaire et le stupéfiant. Grasset

RÊVE, RÊVERIE Y LOCURA EN LA NARRATIVA BREVE DE HENRI DE RÉGNIER

NURIA CABELLO ANDRÉS
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El período finisecular manifiesta gran atracción por el estudio de la mente humana; en este sentido, el avance de las ciencias psicológicas y psíquicas recoge la fascinación que las perturbaciones y los estados anormales de la conciencia despiertan. La literatura y el arte en general dan muestra de las mismas preocupaciones; así los autores de literatura fantástica, en especial, se servirán de las ciencias psicológicas y de los avances en psiquiatría como garantía para sus ficciones. (Vid. Le Guennec (2003), Rigoli (2001), Tortonese (2008), Brochard et Pinon (2011), Cabanès (2011), Swain (1994), Ponnau (1987) y Marquer (2008), entre otros).

Dos serán los ámbitos que atraerán especialmente el interés en la época fin de siglo: el estudio de la seminconsciencia del sueño y la enajenación mental.

La seducción que ejerce el sueño y el interés que despierta en la literatura están constatados desde la época antigua¹⁴. En esos años, el sueño se interpretaba como una misiva de los dioses y poseía carácter profético. La evolución de la interpretación y el uso del sueño alcanza su máximo esplendor en el Romanticismo, período en el que el sueño se comprende como una herramienta de creación artística a través de la que la imaginación alcanza su mayor cota de expresión. Los últimos años del

¹⁴ Para un estudio más en profundidad del sueño, aconsejamos la lectura de Bousquet (1964), Pierrot (1985), Ripa, (1988), Gollut (1993), Cheymol (1994) James (1997) y Vandendorpe (2005).

siglo XIX, a partir de la aparición del psicoanálisis, verán cómo el estudio del sueño y de sus significados avanza hasta llegar a las concepciones modernas¹⁵.

El interés por la locura tiene su origen –al igual que en el caso del sueño– en la antigüedad. La transformación de las interpretaciones es igualmente notable. Desde la visión de la locura como manifestación de la divinidad en la época antigua, hasta la visibilización de la locura y la consiguiente aceptación del loco en nuestros días, la sociedad ha ido atravesando diversas etapas, como la consideración de la locura como signo de posesión demoníaca, de alienación, etc.

Tanto la época romántica¹⁶ como el período finisecular muestran un gran interés por los fenómenos que se han asociado habitualmente al término locura. El Romanticismo ensalza el concepto de genio creador que hermana poesía y locura; de esta manera, el poeta no es sino un "loco" que accede a la unidad esencial mediante el sueño. Observamos, por tanto, que para el Romanticismo sueño y locura¹⁷ responden al mismo orden de estados "alterados". Esta visión se enfatiza en el período finisecular en Francia que, si bien hereda los principales códigos románticos, el tratamiento o la significación que les atribuye –en especial el Simbolismo– no se limita a la reproducción o el pastiche de los románticos.

¹⁵ Para el psicoanálisis el sueño, como producto de la mente, representa el medio y el fin para la exploración del inconsciente humano. En *La interpretación de los sueños* (1899), Freud dirá que el sueño es una "creación" individual que trae al presente los deseos reprimidos de la infancia. Este proceso se debe a una serie de sucesos o hechos de la vida diurna que despiertan dicho recuerdo (Sigmund Freud, 2010). C.G. Jung, por su parte, se aleja de su maestro Freud y acerca sus estudios sobre el sueño a su teoría del Inconsciente Colectivo y a los arquetipos. Jung considera que los sueños provienen de una fuente común, arcaica, a todos los pueblos y culturas. Esa es la razón, según Jung, por la que podemos encontrar los mismos sueños o con mínimas variantes en pueblos que nunca han estado en contacto (C.G. Jung, 1998).

¹⁶ Albert Béguin (1991) lleva a cabo un agudo análisis sobre la concepción que el Romanticismo tiene sobre el sueño. El sueño para los románticos es percibido como un estado superior, creador, que se vincula a la poesía. Tanto el sueño como la locura pueden permitirnos acceder a la Realidad superior. Béguin amplía su estudio por el sueño en los artículos contenidos en *Création et destinée* (1973).

¹⁷ Para profundizar en el estudio sobre la locura, además de los ya mencionados para la psiquiatría, remitimos a Foucault (1964), Felman (1978), Jacerme (1989), Le Guennec (2002) y Jackson, Rigoli y Sangsue (2006).

2. RÊVE Y RÊVERIE

Los términos *rêve* y *rêverie* suscitan gran controversia. Parece admitido por parte de la crítica especializada que *rêverie* y *rêve* corresponden a lo que entendemos por “sueño diurno” y “sueño nocturno” respectivamente; es decir, la *rêverie* sería un ensimismamiento, una ensoñación ante el recuerdo, el deseo o la vista de algo placentero, que provoca la suspensión transitoria de la *vie éveillée*. El sueño, por el contrario, desgarraría la coherencia de la vida diurna; no podemos hablar de suspensión o de lapso, sino más bien de ruptura. Ambos términos, *rêve* y *rêverie*, cuyo origen etimológico es común, fueron poco a poco alejándose para separarse definitivamente a finales del siglo XVII, momento en el que el término *rêverie* consolida definitivamente su significación¹⁸:

Les mots *rêver* et *rêverie*, depuis leur création, et dans l'étroit sillage de leur étymon latin, définissent une errance physique ou mentale –qu'elle soit un vagabondage sans but entrepris par plaisir, un délire, une extravagance de la pensée. Comme tels, ils expriment toujours une rupture foncière avec l'environnement, la normalité ou l'expérience immédiate [...]. Dans ces conditions, le lien générique et naturel de la rêverie avec l'exaltation, la divagation, la liberté ou l'aliénation, paraît non plus problématique mais bien plutôt pertinent (Orwat, 2006, p. 42).

Estas breves notas sobre el *rêve* y la *rêverie*¹⁹ son importantes para comprender un poco mejor la obra de Henri de Régnier, en cuya poética vemos cómo el sueño asoma de forma insistente. Es el caso de los relatos que componen *Contes à soi-même* y *Le trèfle Noir*, publicados independientemente en 1893 y 1895 respectivamente, para, posteriormente, reunirse en la colección *La canne de jaspe* (1897). Estos relatos destilan un alto grado de onirismo que procede sin ninguna duda de la teoría poética de Henri de Régnier. En esta línea, Bertrand Vibert constata que

¹⁸ Bachelard (2016), por su parte, considera que la *rêverie* siempre ha estado a la sombra del sueño. No obstante, este autor piensa que la *rêverie* “bénéficie d'une tranquillité lucide. Même si elle se teinte de mélancolie, c'est une mélancolie reposante, une mélancolie liante qui donne une continuité à notre repos” (54), por el contrario el sueño “peut désorganiser une âme, propager, dans le jour même, les folies essayées dans la nuit” (14). Debido a ello, Bachelard afirma que la *rêverie* corresponde a la parte femenina de nuestra alma, el *anima*, mientras que el sueño es propio del *animus*.

¹⁹ Para entender y profundizar en los matices entre *rêve* y *rêverie* nos parece de gran interés los estudios de Julliard (1973), Tripet (1979) y Beugnot (1994).

“le conte symboliste sera donc onirique: non pas nécessairement donné comme tel, mais bel et bien écrit comme s’il s’agissait d’un rêve” (Mazel, 1906, p. 24 en Vibert, 2011, p. 422), mostrando así que el onirismo representa uno de los elementos fundamentales del cuento poético en prosa cultivado en la época fin de siglo por los herederos de Mallarmé y de Villiers de l’Isle-Adam.

Como hemos avanzado unas líneas antes, Régnier coloca la reflexión sobre el *rêve* y la *rêverie* entre sus preceptos teóricos sobre su concepción poética. Así, de la lectura de *Le bosquet de Psyché*, se infiere que el sueño evidencia la capacidad de hacer *Poesía* (Régnier, 1901, pp. 293-299), la relación que el autor establece entre los términos *rêve* y *rêverie* es sinonímica fundamentalmente, cuando no de complementariedad:

La vie a parfois besoin de s'isoler pour rêver. Il faut des rues où pousse un peu d'herbe entre les pavés; il faut des murs qu'on puisse longer; il faut, sur la place ensoleillée, l'ombre d'anciens toits; c'est là qu'on se repose de vivre dans l'aspect que tout prend d'avoir vécu, et il faut peu de chose pour produire ces sortes d'enchantements: quelque antique façade à l'angle d'un canal, un clocher, l'heure qui, au lieu de se compter brusque et péremptoire, papillonne en carillons.

Notre rêve s'aide du rêve inconscient des choses; les vieilles choses propagent du rêve; elles filtrent le temps en songe et le temps s'égoutte d'elles comme à de mystérieuses clepsydres (Régnier, 1901, p. 285).

Junto a *Le Bosquet de Psyché*, merece la pena destacar las abundantes notas sobre el sueño y la ensoñación que encierra el diario de Régnier, *Les Cahiers Inédits*. Estas se presentan, bien mediante la transcripción de sueños nocturnos del propio autor, bien a modo de reflexión sobre las tesis de Henri de Régnier²⁰. En ambos casos, la idea de que el sueño corresponde a la facultad poética y de que la ensoñación permite la evocación, siempre necesaria, de la memoria y del pasado es insistente. En este sentido, las reflexiones de los años 1892 y, fundamentalmente, de 1893 (Régnier, 2002, pp. 281, 285, 322-324, 337, 344) nos parecen de suma importancia.

²⁰ Estes apuntes son mucho más frecuentes entre los años 1887 y 1893, coincidiendo con la publicación de *Contes à soi-même* (1893) y *Tel qu'en songe* (1892). A partir de esta fecha, los apuntes sobre el sueño son esporádicos, apenas algunas notas aisladas. (Régnier, 2002, pp. 118, 170, 187, 191, 275, 863).

En consonancia con lo anterior, dichas reflexiones ponen en escena otro concepto clave en Henri de Régner, el tiempo. El sueño, la ensoñación solicitan para desarrollarse la presencia del recuerdo y de la memoria. Fanny Déchanet-Platz ha estudiado los nexos entre sueño, *rêverie*, memoria y pasado en la obra de Henri de Régner. Para la autora, el tratamiento que plantea Régner se aproxima a la experiencia del sueño propia de Gérard de Nerval:

Mais l'écriture régnérienne du souvenir s'apparente pour beaucoup à celle de Nerval. Qu'il s'agisse de *Sylvie* ou d'*Aurélia*, l'hypermnésie est partout et sans cesse corrélée au rêve, car c'est une caractéristique possible du souvenir que d'apparaître nimbé d'irréalité. Cette coïncidence génère le risque de perdre pied et la menace de la folie est toujours présente. S'il se fait moins systématique que chez Nerval, ce lien privilégié entre songe, souvenir et folie n'en est pas moins prégnant chez Régner (Fanny Déchanet-Platz, 2014, p. 258).

Si en Nerval –según la autora– la memoria lleva indefectiblemente a la locura, en Régner –aunque la sombra de la locura esté siempre al acecho– en ocasiones, la solución es otra, “celle de fuir”, de “reprendre pied sur le présent” (Fanny Déchanet-Platz, 2014, p. 258). Así, según Déchanet-Platz la fusión de sueño, memoria y locura bosquejada por Nerval y Régner hace entrar en la ecuación otra figura de primer orden en cuanto al tratamiento literario de estos conceptos: Marcel Proust²¹.

²¹ Pierre Cheymol (1994, p. 266) dirá a este respecto:

La fusion harmonique du rêve et de la rêverie sera menée à bien par Proust, et ce ne sera pas, contrairement à ce qu'un esprit cartésien pouvait attendre, sous la forme d'un retour du rêve littéraire. C'est, peut-être, le plus grand mérite de la révolution accomplie par le romantisme en matière de rêve que d'avoir exclu à tout jamais une telle éventualité. L'allégorie s'était vidée de la forcé significative indûment stockée pendant l'ère classique et le symbole pur reprenait ses droits dans la sphère onirique. C'est lui qui, par le jeu des associations et des mémorisations, par l'intégration immédiate du perçu dans le flux de la conscience, assure l'historicisation de l'instant, c'est-à-dire sa transcendance ontologique. La trame spatio-temporelle de l'identité humaine se trouve ainsi reconstituée fil à fil : le temps perdu est retrouvé, le présent rallume le passé, s'éclaire de sa lumière et la projette dans un avenir qu'il arrache ainsi au hasard. Chez Proust, le rôle du rêve est déterminant dans ces processus et, dès lors, il n'est même plus intéressant de faire le partage entre ce qui vient du rêve endormi et ce qui accompagne le rêve éveillé. L'homme a retrouvé son unité en recouvrant l'intégralité de sa conscience, avec ses trois étages.

Esa fusión de la que habla Pierre Cheymol se encuentra todavía en un estado primitivo en Henri de Régner.

Los relatos en los que Régnier hace uso del sueño y de la ensoñación oscilan entre la presencia de la *rêverie* como divagación o ensoñación de un narrador idealista y la del sueño como ruptura de la lógica diurna.

En el primer caso, el autor nos incita a dejarnos guiar por nuestras *rêveries*, como por ejemplo en las colecciones *Esquisses Vénitiennes*, en especial en el relato *L'Encrier rouge* donde el sueño activa la ensoñación y los recuerdos y la memoria se enlazan para que el pasado tan añorado por el autor resurja de nuevo. Así también en *Marceline ou la punition fantastique*, de *Histoires Incertaines*. Jacques, el protagonista de este último, *rêveur insouciant*, sueña que su estado ideal puede quebrarse por la falta de entendimiento de su mujer Marceline.

Jacques lleva una vida guiada por la *rêverie*, la *songerie*, la *fantaisie*:

Car je suis, je l'avoue sans honte, un rêveur et un chimérique. L'imaginaire a plus de place dans mon esprit que le réel. C'est le défaut des gens de ma sorte et ils s'en trouvent, pour ainsi dire, mis en dehors de l'existence. La vérité est, en effet, que je n'ai jamais pu m'y mêler sérieusement. Il en résulte que je suis une manière de vagabond et de nomade. Je m'évade de ce qui m'entoure en des distractions qui m'ont valu une réputation bien établie d'original et de songe-creux. Elle ne m'offense nullement et je l'accepte avec une souriante résignation (Régnier, 1919, p. 209).

Su comportamiento obedece a esa inclinación, la misma decisión de casarse se debe más bien a una visión romántica y fantasiosa del amor que a una reflexión meditada: “À première vue, par coup de foudre, j'étais devenu éperdument amoureux de Melle Fontefroide et j'avais conçu pour elle une passion irrésistible, la première que j'eusse jamais éprouvée” (Régnier, 1919, p. 234).

Esta es, sin duda, la causa por la que el matrimonio, que ha ocupado durante un cierto tiempo su pensamiento, rápidamente pase a un segundo plano y Jacques vuelva a sus inclinaciones naturales (pp. 236-237).

En Marceline, Jacques cree haber encontrado un alma afin, que comparte su inclinación; sin embargo, esto no es así. Las pistas que revelan los caracteres opuestos de ambos se multiplican, aunque Jacques en un primer momento no es consciente de ellas, poco a poco va

comprendiendo que la separación que existe entre ellos es insalvable. Marceline vive inmersa en el presente, busca el lado práctico de las cosas, su valor material, y lo que para Jacques es vivir feliz, siguiendo sus inclinaciones, para Marceline es fruto de un comportamiento desequilibrado (p. 239).

El desencadenante de la discordia final es un teatro de marionetas. Las figurillas del teatro absorben su atención, avivan su imaginación y su fantasía. Son el nuevo alimento de sus ensoñaciones. No importa el precio ni el disgusto de Marceline, Jacques no puede reprimir su deseo de poseerlo (p. 205).

Marceline, despechada y con sed de venganza, urde un plan para hacer pasar por loco a su marido. Con la ayuda del docteur Thibaut, un médico alienista de nefasta reputación, y un enfermero que trabaja para el doctor en un sanatorio mental, intenta encerrar a Jacques en dicho sanatorio (pp. 254-255).

De todas maneras, el sueño no deja lugar a dudas sobre las preferencias e ideas de Régnier. Las figurillas del teatro protegen a Jacques y castigan a Marceline. Así, ante el *rêveur insouciant*, se abre la posibilidad de dejarse llevar por su inclinación y vivir siempre en su mundo de fantasía, en el que la imaginación es el centro sobre el que todo pivota. Sin embargo, una vez más, esta posibilidad se desvanece, todo ha sido un sueño, el despertar rompe la ilusión y la realidad de la vida diurna recuerda que ese anhelo de ideal no puede alcanzarse.

Sueño, *rêverie* y locura se entretajan en este relato para ofrecernos una fábula impregnada con las ideas de Régnier sobre la imaginación y el sueño-*rêverie*

En otras ocasiones, como en *Les dîners singuliers*, los relatos plantean el sueño como un intento de la realización práctica del proyecto estético de Henri de Régnier. El carácter más ambiguo de estos relatos, fruto de los ideales estéticos del autor, suponen la toma de conciencia del imposible acceso al ideal.

El desenlace de *Les dîners singuliers* pone de manifiesto que todo ha sido un sueño, sueño físico, que devuelve al protagonista a la lógica

diurna, y sueño espiritual, que le otorga la posibilidad de vislumbrar la auténtica cara de la belleza, el ideal que todo Poeta anhela alcanzar. La aventura ha presentado una secuencia de pruebas que el protagonista-poeta, *le rêveur de l'idéal*, ha ido superando para adentrarse en su conciencia hasta el lugar recóndito donde se halla Psique, el *logis intérieur*, tal y como plantea Régnier en “Le bosquet de Psyché”. Así, lo único que perdura de la contemplación es el bello recuerdo “d’avoir entrevu son visage ou sans doute celui même de la Beauté” (Régnier, 1926, p. 62).

Otro caso singular es el relato *Le récit de la dame des sept miroirs*, en el que la lucha entre las pulsiones terrenales y el ideal, antes de alcanzar la plena conciencia identitaria, aparece como el fruto de un “songe terrifiant” (Régnier, 1926, p. 285) del que no se puede despertar sin la herida de su recuerdo.

Esos últimos ejemplos muestran el uso del sueño en base al ideal estético de Henri de Régnier. En *L'Entrevue*, el acento está puesto en la presentación del sueño como ruptura de la lógica diurna, tal y como ocurre habitualmente en la literatura fantástica. Así, sin dejar al margen el poso simbolista, el desenlace supone el retorno del protagonista de la muerte. El despertar significa retomar las funciones vitales y mentales, renacer:

Le sommeil dont je m'éveillais était un sommeil singulier. Il me semblait qu'il durait depuis très longtemps, depuis plus longtemps que ne durent les sommeils de chaque nuit. Profond, absolu, il avait été une cessation complète de tout mon être. Tout avait été endormi en moi, mon corps, mon sang, ma pensée, ma mémoire, mon présent, mon passé. Du fond de ce sommeil, je remontais lentement, comme d'un abîme, en une ascension continue; maintenant, j'affleurais à la surface, je redevenais un vivant. Je ne vivais pas encore, mais j'allais vivre. Bientôt j'allais pouvoir ouvrir les yeux, remuer mon pied, ma main, me mouvoir, parler (Régnier, 1919, p. 131).

Los sucesos vividos por el personaje parecen ser consecuencia de un sueño-alucinación provocado aparentemente por un accidente. La modalización narrativa subraya la sensación de malestar y el despertar espanta la duda sobre los acontecimientos vividos, sirviendo de excusa a la locura al personaje:

J'acquiesçai au conseil du docteur Bellincioni et, après l'avoir remercié de ses bons soins, je me mis à réfléchir. Devais-je accepter la version du docteur Bellincioni? Le hasard avait-il mis fin brutalement à l'hallucination dont j'avais été le jouet pendant des semaines. Comme mon propre corps, l'ombre fragile de Vincente Altinengo avait-elle été atteinte par la brusque chute de la porte? Était-ce par accident que notre mystérieux colloque avait été interrompu? La merveilleuse aventure, au seuil de laquelle j'avais cru me trouver, s'était-elle terminée bêtement par la stupide blessure qui m'avait empêché de la conduire jusqu'au bout? S'était-elle continuée dans cet anormal sommeil qui avait étonné et inquiété le docteur Bellincioni? Avais-je, pendant ce temps, rejoint Vincente Altinengo dans le mystérieux domaine d'où il avait voulu sortir et où il avait voulu m'attirer? Quoi qu'il en eût pu être, j'en avais, hélas, complètement perdu tout souvenir (Régner, 1919, p. 135).

La locura en el protagonista de *L'Entrevue* se percibe desde el exterior y muy sutilmente. En otros relatos, no obstante, se mostrará de manera mucho más clara y obsesiva. Si en la concepción del sueño, hemos acercado Henri de Régner a Gérard de Nerval, en lo que respecta a la locura de los personajes y a la composición de los relatos de Régner, se aprecia –a nuestro entender– como influjo cercano la obra de Guy de Maupassant²².

3. LOCURA

La presencia de la locura en los relatos de Henri de Régner se inscribe en dos tipologías básicas. Por una parte, el relato en tercera persona, realizado por un narrador-testigo, que podrá ser heterodiegético y, por tanto, exterior a la historia. Este narrador comunica lo que le han contado o de lo que ha sido testigo directo. En cualquiera de los casos, es un testimonio indirecto, como en *Le mystère de Fontefrède* y *Anecdote sur le duc Aléria*. Por otra parte, otros relatos aparecen como manuscritos escritos por los protagonistas de la historia. Son relatos en primera persona, transmitidos como testimonio directo, por un narrador autodiegético. Es el caso por ejemplo de *Le testament du comte Arminati* o de *Le secret de la Comtesse Barbara*. La experiencia de la locura vivida por los protagonistas-narradores se muestra en clave realista:

²² Sin obviar, la fuente de la que ambos beben Edgard Allan Poe.

Monologues dépouillés de commentaires annexes, lettres sous forme d'appel au secours, ou journaux intimes recueillis, puis publiés par des auteurs affectant d'être de simples éditeurs, les récits fantastiques dont le narrateur est aussi le héros apparaissent donc le plus souvent comme des témoignages remarquablement ambigus. Le discours que se tient à lui-même, par le truchement de l'écriture, un personnage sans visage, fréquemment sans nom et qui se dit confronté au surnaturel, renvoie nécessairement à l'hypothèse de la folie, explicitement posée parfois par le narrateur lui-même (Ponneau, 1987, p. 98).

Junto a estas dos tipologías, Henri de Régnier, en ocasiones, suprime la mediación del manuscrito encontrado para presentar el relato directo en primera persona del protagonista de la historia: *Yo vivo, yo recuerdo, yo relato*. Estas narraciones evidencian la manifestación llana y cruda de la locura. Escribir la locura es una barrera protectora contra la disolución de la identidad del protagonista, es el caso de *Le jet d'eau* y *Le heurtoir vivant*.

Este tipo de estructura incide en los personajes y la tipología de locura que estos muestran. Jean Le Guennec (2003, p. 125) habla de cinco tipos de locos: “les innocents, les poètes, les maniaques, les forcenés et les hallucinés”. Los inocentes y los poetas²³ son inofensivos y provocan en el lector tanto lástima como simpatía; los maniacos se parecen tanto a los obsesivos paranoicos como a los sádicos pervertidos; los *forcenés* se guían por la “folie homicide” (Le Guennec, 2003, p. 141) y los alucinados oscilan entre la locura sombría y la razón luminosa. Esta división muestra la evolución del concepto de locura en el siglo XIX.

La época clásica, siguiendo a Michel Foucault, agrupa la locura en dos grandes bloques, la manía y la melancolía²⁴, por un lado, y, por otro, la

²³ Los poetas, dedicados al estudio, a la ensoñación y al arte, están especialmente predispuestos a la locura. Esta idea vertebró el mito del artista loco tan fructífero en el siglo XIX: “Voilà pourquoi les êtres qui ont voué leur vie à la littérature et à l'art paraissent plus que les autres prédisposés au surnaturel et à la folie. Les processus psychologiques déroutants et fascinants à l'œuvre au moment de la création sont ainsi appréhendés sur un mode fantastique dans des récits où l'auteur met en évidence la singularité du don artistique et du génie” (Ponneau, 1987, p. 107).

Vid. asimismo Le Guennec (2003, pp. 153-155) y Milner (1989).

²⁴ “L'esprit du mélancolique est tout entier occupé par la réflexion, de telle sorte que l'imagination demeure dans le loisir et le repos; chez le maniaque au contraire, fantaisie et imagination sont occupées par un flux perpétuel de pensées impétueuses. Alors que l'esprit du

histeria y la hipocondría²⁵. Los retratos de la locura en Henri de Régnier comparten -con matices- rasgos con alguno de los tipos establecidos por Le Guennec, particularmente con los maniacos, los asesinos y los alucinados. Esta será la guía del análisis que acometeremos en las páginas que siguen.

Le secret de la Comtesse Barbara parte del diario de un loco transmitido por un médico. Este “loco”, protagonista de la historia del diario, se caracteriza por la ambigüedad. Ambigüedad de su locura y ambigüedad de su lucidez. La escritura es el medio que usa este personaje para vencer a la locura. La estrategia que este personaje pone en marcha no sorprende en principio, puesto que numerosos enfermos enarbolan la misma “verdad”: la negación de la propia locura. En este caso, la variante es novedosa en cierta manera, ya que es el propio narrador el que finge su locura para esconderse del mundo exterior, para apartarse—quizás- y evitar caer en la locura.

El discurso del narrador bascula insistentemente entre locura y lucidez. Este trabajo del narrador es esencial para comprender el juego de ambigüedades sobre el que se cimenta el relato. La argumentación del narrador, basada en una estructuración lógica de sus pensamientos pone el acento en su ingeniosa estrategia, ideada para poder huir de los acontecimientos que hacen peligrar su salud mental. El ardid utilizado consiste precisamente en certificar su estado de locura por las instancias pertinentes para su caso, la judicial y la científica. La locura se torna por consiguiente en su coartada:

mélancolique se fixe sur un seul objet, lui imposant, mais à lui seul, des proportions déraisonnables, la manie déforme concepts et notions ; ou bien ils perdent leur congruence, ou bien leur valeur représentative est faussée ; de toute façon, l'ensemble de la pensée est atteint dans son rapport essentiel à la vérité. La mélancolie enfin est toujours accompagnée de tristesse et de peur ; chez le maniaque au contraire, audace et fureur” (Foucault, 1964, p. 115).

²⁵ “D'autre part hystérie et hypochondrie rejoignent lentement au cours de l'âge classique, le domaine des maladies de l'esprit. [...]

Il y a donc deux lignes essentielles d'évolution à l'âge classique pour l'hystérie et l'hypochondrie. L'une qui les rapproche jusqu'à la formation d'un concept commun qui sera celui de “maladie des nerfs”; l'autre qui déplace leur signification et leur support pathologique traditionnel [...] et tend à les intégrer peu à peu au domaine des maladies de l'esprit, à côté de la manie et de la mélancolie” (Foucault, 1964, pp. 129, 130-131).

En effet, même si ces lignes tombaient sous les yeux des magistrats, elles seraient sans valeur pour eux, et pour moi sans danger, par la bonne et simple raison que je suis légalement et médicalement tenu pour fou. Cette qualité me donne toute licence de parler librement. Ma folie est ma sauvegarde. Aussi, à mon arrivée ici, ai-je fait tout ce qu'il fallait pour bien établir mon cas. Je me suis roulé par terre, j'ai fait mine de vouloir étrangler un gardien, j'ai déraisonné avec un soin scrupuleux et un art auquel j'aurais pu me tromper moi-même. N'importait-il pas de bien assurer ma situation afin de jouir en paix des avantages qu'elle confère? (Régnier, 1913, pp. 96-97).

Este juego es constante en el relato, así cuando llega al sanatorio, tanto su forma de expresarse como su comportamiento responden a lo que se espera de un desequilibrado, pero la sangre fría que demuestra al contar objetivamente y, en cierta manera, con notas burlonas parece mostrar que el narrador se ha reído de todo el mundo y ha simulado su enfermedad. La extrema lucidez de la que hace gala en narrador le conduce a escribir la historia que le ha llevado a su presente situación, como afirma él mismo: “Maintenant que je suis bien et dûment considéré comme fou et que me voici enfermé dans cet asile, très probablement jusqu'à la fin de mes jours, rien ne m'empêche plus de relater, en toute exactitude et vérité, les événements qui ont amené mon internement” (Régnier, 1913, pp. 95-96).

Paradójicamente, esa misma objetividad, la minuciosidad obsesiva con la que intenta demostrar que todas sus acciones y pensamientos son propios de un loco, siembran la duda y conducen al lector a considerar que el narrador es efectivamente un enfermo mental, extremadamente metódico y escrupuloso. Un círculo sin fin. En el pasaje citado anteriormente, el uso de los adverbios “bien et dûment” o la expresión “en toute exactitude et vérité” tienen como objetivo, por una parte, insertar la razón y la cordura en el discurso del protagonista y, en de esta manera, atestiguar la capacidad razonante y razonadora de este, y, por otra, esos términos parecen asimismo probar lo contrario, es decir es, que el narrador está dominado por la obsesión, un comportamiento patológico que podría interpretarse como locura.

Los signos que descubren el carácter frenético y perturbado del protagonista se suceden, primero con la presencia de una *idée fixe*: “la fatale idée qui m'a amené ici me traversa soudainement la cervelle” (Régnier,

1913, p. 98), “À ce moment, une illumination subite me parcourut l’esprit” (Régnier, 1913, p. 99). Seguidamente, con la progresión constante que le hace perder el control de sus actos. La obsesión va nublando lentamente su entendimiento; todas sus reflexiones y acciones van encaminadas a lograr lo que tanto anhela: “Car ce secret, il me le fallait à tout prix. Pourquoi Odoardo refuserait-il de le partager avec moi, puisque ma perspicacité en avait découvert l’existence? Mais comment arriver à mes fins?” (Régnier, 1913, p. 101).

Su resolución se vuelve cada vez más apremiante. Las cláusulas en paralelo subrayan la idea de todo o nada, el hecho de no contemplar otra solución que la de encontrar la ansiada fórmula para la transmutación de los metales en oro:

Pauvre Odoardo, ce n’était pas cela que je voulais de toi! Ce qu’il me fallait, c’était le merveilleux secret de la transmutation dont tu étais bien résolu à l’obtenir de toi, de gré ou de force. Il ne me restait plus qu’à trouver le moyen de t’arracher, par persuasion ou par violence, la formule mystérieuse et souveraine! (Régnier, 1913, p. 103).

Las acciones del narrador le conducen inexorablemente al acto que le llevará al asilo; el narrador pasa de las obsesiones el narrador al acto homicida, firmemente convencido de que la víctima comprenderá su comportamiento, ya que para él este solo es fruto de la pura lógica:

Toutes mes dispositions étaient prises. J’avais dans ma poche un bâillon et de solides cordelettes et je n’avais pas oublié mon revolver. J’étais très calme. Une seule chose me préoccupait. Odoardo me recevrait-il dans son fumoir ou dans la galerie des fresques? J’eusse préféré le fumoir, plus isolé, mais je saurais m’accommoder de la galerie. Quoi qu’il en fût, j’étais sûr de réussir. Odoardo ne m’opposerait pas grande résistance et, une fois son secret livré, il me pardonnerait même peut-être bien le sans-gêne de mon procédé (Régnier, 1913, p. 104).

El lector está atrapado en la tela de araña tejida por el narrador. Las dudas, avivadas por la modalización del relato, parecen resolverse por la confesión del narrador que niega su locura, afirmando que su internamiento es voluntario y que el sanatorio es su refugio (96):

El narrador ha puesto en marcha un engranaje perfecto que juega con la ambivalencia del estado del personaje y carga al lector con la responsabilidad de elegir entre las dos opciones: ¿el narrador actúa de esa manera

porque está perturbado o, se guía por un pensamiento consciente, reflexivo y libre?

La conclusión del relato parece resolver la indeterminación, el lector posee los elementos para decantarse con seguridad por una u otra opción. No obstante, la ambigüedad *prend pied* en las últimas líneas del relato y la incertidumbre le pone fin, ejemplificando de manera magistral la definición de fantástico de Todorov basada en la duda:

La fresque de Longhi couvrait tout un panneau de la galerie. Elle représentait des personnages assis à des tables de jeu. Au milieu, il y avait en effet une grande place blanche.

Je me souvenais, maintenant. C'était là que se trouvait jadis l'image de la comtesse Barbara...

[...]

J'éprouvais, devant ce curieux hasard, une singulière impression de trouble et de malaise (Régnier, 1913, pp. 107 y 108).

La ausencia de autocontrol de este personaje se asemeja a la conducta del narrador de *Le heurtoir vivant*.

El protagonista y narrador de *Le heurtoir vivant* reproduce la imagen del hombre finisecular. Un ser solitario, aislado, alejado de la sociedad, que busca refugio en su mundo interior y cuya personalidad extremadamente sensible muestra una agudización enfermiza de los sentidos y de sus pensamientos más íntimos.

Su comportamiento revela un temperamento neurótico y obsesivo, que unas veces busca la soledad, otras, se debate contra ella. La evolución en la personalidad de este personaje nos recuerda a los tipos del maniaco y del asesino señalados por Le Guennec. La caracterización psicológica de este personaje avanza de un tipo a otro, la metamorfosis se materializará por el paso de la soledad a la interacción social, que conlleva un nacimiento a la perversidad. De esta manera, la evolución del personaje puede verse como un camino de iniciación en negativo.

Le heurtoir vivant cristaliza la instrucción del protagonista en la perversión. modulada por la exacerbación de los comportamientos trastornados y maniacos ya existentes que le llevarán al asesinato:

Les jours se succédaient; ma solitude, prisonnière d'elle-même, collait sa face aux fenêtres; le front contre la vitre qui, de sa transparence immobile, me séparait du dehors, parfois, je croyais sentir le verre se fondre comme de l'eau et mes larmes coulaient sur mes joues, parfois aussi il me semblait que tout le cristal craquât et se fendît comme frappé de la pierre d'une fronde (Régner, 1926, p. 300).

La exclamación repetitiva, que muestra la transformación “je l'ai suivie, je l'ai suivie, je l'ai suivie!” (Régner, 1926, p. 300), marca el cambio de rumbo; la iteración obsesiva es la manifestación verbal de sus tendencias compulsivas, que revelan el germen de su locura: “comme un fou, je refermai derrière moi” (Régner, 1926, p. 301).

La conducta compulsiva del protagonista se acrecienta, el motivo hay que buscarlo, en parte, en el nacimiento del deseo, del placer y de las pulsiones carnales que despiertan en él unos celos irracionales. La repetición, una vez más, de la misma exclamación “je l'ai suivie” se convierte en el resorte de su locura psicopática: “Je l'ai suivie — je l'ai suivie aussi, par les ruelles d'une ville étrangère, ce soir qu'elle rasait les murs furtivement. J'avais guetté sa trahison” (Régner, 1926, p. 303).

El comportamiento violento del narrador no sorprende, forma parte de su relación: “Les épées jaillirent: on tua. Le meurtre lui cribla le visage de mouches éparées et elle riait debout dans la coquetterie sanguinaire de cette parure féroce” (Régner, 1926, p. 302). El narrador explica cómo las embestidas de furia asesina le conducen al placer sexual (pp. 302-303).

De igual forma, la escena de la violación pone en evidencia el papel sobresaliente que desempeña el placer en la estructura psicológica del protagonista, placer trufado de sadismo que culminará con el asesinato de su compañera por sus propias manos, punto dominante de su camino de formación. La escena del crimen, realmente explícita, realza la conexión entre violencia y placer. Las frases cortas y yuxtapuestas amplifican el realismo de la escena, de manera muy visual:

je la saisis à sa gorge toute tiède de luxure. Nous nous taisions ; son corps se crispa; elle suffoquait; ses yeux s'agrandirent, sa bouche se tordit et se mouilla d'une salive rosâtre. Parfois un soubresaut. L'ongle de son pied nu grinçait sur la pierre. Quand je la sentis morte, sans cesser de l'étrangler, je baisai ses lèvres saignantes (Régner, 1926, p. 303).

La sentencia final funde la locura asesina con la tranquilidad final, *la boucle est bouclée*. El camino iniciático culmina y la vuelta a la vida anterior simboliza la paz interior: “Plus je marchais près de son murmure, plus il me semblait m'en éloigner; la paix entrainait en moi” (Régnier, 1926, p. 304).

El aislamiento es la cura para su enfermedad, su protección contra el mundo y la defensa que el mundo tiene ante él:

Je me suis exorcisé de moi-même; ce que j'ai tué venait de moi et m'appelait du dehors. Il fallait avoir baisé la vie aux lèvres et l'avoir saisie à la gorge pour être libre de ses fantômes.

Je répondis à l'appel de mon Destin; il a cessé de m'appeler; maintenant je ne regarde plus aux fenêtres, je ne manie plus les épées; je n'écoute plus aux conques; je n'y entendrai plus rien. Ma surdité est pleine des voix intimes de mon silence (Régnier, 1926, p. 305).

Las plasmaciones de la locura en Henri de Régnier presentan a unos personajes marcados por los rasgos del *névrosé* fin de siglo. El final trágico de estos personajes deriva de un extravío de sus sentimientos, en particular del amoroso. En ocasiones, los personajes se hunden en una locura en cierta manera inofensiva, como el narrador de *Le secret de la Comtesse Barbara*. Cuando una comprensión desviada del sentimiento amoroso imposibilita que el personaje se libere de sus obsesiones mentales y se aproxime al otro, esta locura inofensiva evoluciona hacia la furia asesina como en *Le heurtoir vivant*.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido que nos adentremos en el interés por el análisis de la mente humana en el período fin de siglo, interés que se refleja en un sinfín de estudios teóricos y el abundante número de producciones literarias existentes en la época.

Con respecto a la literatura fantástica, tanto el sueño como la locura son temas mayores, los personajes de estas historias dan muestra de una gran inestabilidad mental, fruto de la fragilidad de su identidad.

Henri de Régnier utiliza el sueño la ensoñación para mostrar tanto su ideal estético como la relevancia que tiene para él el recuerdo y de la

memoria. Así puede verse en *L'Encrier rouge*, en *Les dîners singuliers*, en *Marceline ou la punition fantastique* y en *Le récit de la dame des sept miroirs*.

En cuanto a la locura, relatos como *Le secret de la Comtesse Barbara* y *Le heurtoir vivant* presentan a un protagonista cuyo desequilibrio le ha conducido a la perversión, la identidad, extremadamente frágil, de todos los personajes, se quiebra ante la presencia de la alteridad.

5. REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2016). *La poétique de la rêverie*. PUF
- Béguin, A. (1973). *Création et destiné, essais de critique littéraire*, Tome I. Seuil
- Béguin, A. (1991). *L'âme romantique et le rêve*. José Corti
- Beugnot, B. (1994). *Poétique de la rêverie*. En *La Mémoire du texte. Essais de poétique classique*. (pp. 371-400). Honoré Champion
- Cheymol, P. (1994). *Les empires du rêve*. José Corti
- Déchanet-Platz, F. (2014). *À la rencontre du temps passé. Mémoire et souvenir chez Henri de Régner*. En B. Vibert (dir.). *Henri de Régner, tel qu'en lui-même enfin?* (pp. 247-260). Classiques Garnier
- Felman, S. (1978). *La folie et la chose littéraire*. Éditions du Seuil
- Foucault, M. (1964). *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*. Union générale d'éditions
- Freud, S. (2010). *L'Interprétation du rêve*. PUF
- Gollut, J.-D., (1993). *Conter les rêves*. José Corti
- Jacarme, P. (1989). *La Folie*. Bordas
- Jackson, J. E., Rigoli y J. Sangsue, D. (2006). *Être et se connaître au XIXe siècle*. Les Éditions Métropolis
- Jacques Bousquet, J. (1964). *Les thèmes du rêve dans la littérature romantique (France, Angleterre, Allemagne), essai sur la naissance et l'évolution des images*. Marcel Didier
- James, T. (1997). *Vies secondes*. Gallimard
- Julliard, S. (1973). *Rêve et rêverie*. Classiques Hachette
- Jung, C.G. (1992). *L'Homme et ses symboles*. Robert Laffont
- Jung, C.G. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*. Albin Michel

- Le Guennec, J. (2002). États de l'inconscient dans le récit fantastique : 1800-1900. L'Harmattan
- Le Guennec, J. (2003). Raison et déraison dans le récit fantastique au XIXe siècle. L'Harmattan
- Marquer, B. (2008). Les romans de la Salpêtrière : réception d'une scénographie clinique : Jean-Martin Charcot dans l'imaginaire fin-de-siècle. Droz
- Mazel, H. (1906). Ce qu'il faut lire dans sa vie. Mercure de France. Citado por Béghin, M. (2011). Présentation au Trèfle noir. En B. Vibert (ed.). Contes symbolistes, Vol. II. ELLUG.
- Milner, M. (1989). Le peintre fou. *Romantisme*, 66, 5-21. Consulta en línea. http://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1989_num_19_66_5624
- Orwat, F. (2006). L'invention de la rêverie. Une conquête pacifique du Grand Siècle. Honoré Champion
- Pierrot, J. (1985). Le rêve : De Milton aux surréalistes. Bordas
- Ponnau, G. (1987). La folie et la littérature fantastique. Éditions du CNRS
- Régnier, H. (1901) Le bosquet de Psyché. En *Figures et Caractères*. Mercure de France
- Régnier, H. (1913). Le plateau de laque. Mercure de France
- Régnier, H. (1919). *Histoires Incertaines*. Mercure de France
- Régnier, H. (1926). La canne de jaspe. Mercure de France
- Régnier, H. (2002). Les cahiers inédits 1887-1936. Pygmalion/Gérard Watelet
- Ripa, Y. (1988). Histoire du rêve. Regards sur l'imaginaire des Français au XIXe siècle. Éditions Olivier Orban
- Tripet, A. (1979). *La Rêverie littéraire*. Essai sur Rousseau. Droz
- Vandendorpe, Ch. (2005). Le récit de rêve. Nota Bene

“YO SOY PINTOR Y PINTO COMO QUIERO”:
EL BOSQUEJO DE UNA NINFA,
DE FRAY DAMIÁN CORNEJO

ZORAIDA SÁNCHEZ MATEOS
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

López Pinciano defendió la hermandad entre pintores y poetas y elevó a nivel teórico el motivo horaciano *ut pictura poesis*.²⁶ Este adquirió un gran prestigio entre los escritores barrocos, quienes veían en la pintura un arma para captar y conocer la vida, para manipularla y para transgredir la estética clásica. El deseo de Quevedo, de Lope o de Polo de Medina de buscar nuevos caminos dio lugar a retratos más realistas (frecuentemente protagonizados por mujeres vulgares) y que exponen a través de un discurso llano y prosaico su proceso creativo.²⁷ La subversiva práctica de la écfrasis que llevaron a término animó, durante el reinado de Carlos II, a otros autores a continuar explorando la relación entre la pintura, el lenguaje y la representación de la realidad.

El ovillejo “Sepan todas y todos que yo adoro” de fray Damián Cornejo (Sánchez, 2020, pp. 96-105) es una casi desconocida muestra de ello y de las innovaciones estilísticas del Bajo Barroco.²⁸ Además, manifiesta relevantes semejanzas con otras composiciones que también desarrollan

²⁶ Pinciano también teorizó sobre el conocido aforismo de Simónides de Ceos que hacía de la pintura “una poesía muda” y de la poesía “una pintura elocuente” (Civil, 1998, p. 419).

²⁷ Marcella Trambaioli recoge las imágenes más recurrentes que emplean Lope de Vega y Quevedo para mofarse del ideal de mujer renacentista (2015, p. 301).

²⁸ La difusión de la lírica del cronista palentino y sus características han sido analizadas en la edición crítica de su poesía (Sánchez, 2020).

un “arte poética en negativo”.²⁹ Como sucede con “El pintar de Lisarda la belleza” de Sor Juana Inés (2003, s.p.),³⁰ toma como referentes dos ovillejos de Polo de Medina: “Hoy hace justo un año y cinco meses” (2002a) y la Fábula de Apolo y de Dafne (2002b).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El escritor murciano se había consolidado como un modelo a seguir para la creación de retratos jocosos por su capacidad para jugar con los tópicos estéticos de sus predecesores y por combinar lo culto, lo coloquial y lo metapoético.³¹ Tales características son retomadas por la escritora novohispana y el obispo de Orense y enriquecidas con la indolencia que manifiestan hacia su propia persona y obra y con su ingenio para sorprender y divertir al público.³²

Se desconoce la datación del ovillejo de Cornejo, pero por el metro elegido podría pertenecer a su etapa de senectud.³³ El manuscrito más antiguo que lo contiene (406 de la Biblioteca Bartolomé March) parece ser de la última década del siglo XVII. Aunque no se han hallado datos que demuestren que conociera la obra de Sor Juana y esta la suya, parece probable.³⁴ Ambos eran escritores coetáneos, de renombre, tenían

²⁹ En esta “la definición del trabajo artístico, las reflexiones que suscita y los propósitos que con él se persiguen están representados (...) por los defectos que trata de evitar” (Dorra, 1997, p. 67).

³⁰ La estrecha relación entre el ovillejo de la escritora novohispana, publicado en 1689, y los poemas citados de Polo de Medina ha sido estudiada por Juan Matas (2001).

³¹ El retrato que hizo Jacinto Polo (2002a) de una mulata supuso una fuerte ruptura con la tradición. El sujeto poético proclama un amor prohibido, explica el proceso creativo de la pintura de una mujer cuyo físico es opuesto al canon de belleza clásico y se burla de los tópicos del amor cortés y del petrarquismo (Fra Molinero, 1995).

³² Álvarez Amo (2014, pp. 635-636) afirma que muchas de estas características son comunes en la poesía contemporánea y arrancan no solo de Espronceda y del prosaísmo de los poetas del siglo XVIII, sino del “Bajo Barroco”.

³³ Aunque se atribuyen más de doscientos poemas a Cornejo, solo se emplea el ovillejo en otra composición: “Oye, Catuja, dulce hechizo mío” (Sánchez, 2020, pp. 81-95). En esta el yo lírico confiesa “puesto que voy de aquel achaque viejo” (v. 14).

³⁴ Es posible que a través de la Condesa Paredes (virreina de México entre 1680 y 1686) Sor Juana no solo conociera las poesías de relevantes escritores del Bajo Barroco hispano, como José Pérez de Montoro (Tenorio, 2004) y León Marchante (Tenorio, 2002), sino también las del cronista seráfico.

estrecho trato con alto cargos de la corte y del clero, tomaron como referentes los ovillejos de Polo y sus pinturas muestran similitudes que no se hallan en estos. El cotejo que se hará de las cuatro composiciones citadas evidenciará los rasgos que comparten y los que los singularizan.

3. DISCUSIÓN

3.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL RETRATO

Fray Damián rompe con las expectativas de sus receptores y con la tradición petrarquista y del amor cortés desde los primeros versos. Su breve exordio (vv. 1-30)³⁵ le sirve para contextualizar su burlesca pintura y para marcar las pautas que desarrollará. El yo lírico, parece ser el alter-ego del autor, se aleja del modelo de caballero renacentista por su caracterización “pícaro, chulo y taimadazo” (v. 3) y por proclamar públicamente³⁶ el deshonesto amor que siente hacia una meretriz³⁷ debido a “un virotazo” de Cupido (v. 4).³⁸ Esta es descrita como “una niña bonita como un oro” (v. 2).³⁹ Dicha frase popular le permite parodiar su rechazo hacia una retórica grandilocuente y manida y poner de manifiesto su escasa belleza. La decisión de no nombrarla hace que se ahorre el largo lamento que lleva a los otros dos autores analizados a exponer que no pueden hallar rimas ni metáforas que se adecuen a los vulgares nombres de sus retratadas.⁴⁰

³⁵ El exordio de Polo (2002a) y de Sor Juana supera el centenar de versos, como era habitual en la época, mientras que el de Cornejo se reduce a una tercera parte.

³⁶ Fray Damián recurre al típico inicio de los pregones o de los textos legales “Sepan todos y todas” (v. 1).

³⁷ La “niña” (v. 2) y “ninfa” (v. 43) de la pintura de Cornejo, como sucede con la mulata “Teresa” de Polo de Medina, se dedica a la prostitución, pues tales términos aluden a dicho oficio (Cantizano, 2010). Sor Juana también califica a Lisarda de “niña” (v. 376) y dice que es “bien prendida y más bien suelta” (v. 374).

³⁸ El yo poético del retrato de Dafne (v. 217) y el de fray Damián (v. 7) revelan a través de la expresión “llenar el ojo” que se han enamorado, ya que los ojos son canales por los que se introducen las “emanaciones” del ser amado (Serés, 1996, p. 75).

³⁹ Cornejo hace un guiño a Polo de Medina. El escritor murciano describe a Dafne: “con una cara de a cien mil reales” (v. 17).

⁴⁰ Polo de Medina (2002a) dice con hastío que lleva diez días “dando una vuelta al Calepino” (v. 22) y que no ha “encontrado en el volumen suyo / nombre que venga con el nombre tuyo”

Intentar pintar a una prostituta y que es poco agraciada supone un “temerario desatino” (v. 11). A ello hay que sumarle la falta de conocimiento del yo lírico en las artes plásticas “Solo en el no saber está ahora el toque”⁴¹ (v. 15) y el hecho de que ni siquiera grandes pintores, como “Apeles” y “Timantes” (v. 12), logran que una pintura fuera igual que el modelo original.⁴² Ante tal panorama, este plantea que su obra podría parecerse a una “pepitoria” (v. 26).

Las opiniones negativas que pueda recibir por parte del público “ucedes” (v. 8)⁴³ parecen no importarle. Por un lado, se mofa de los vanos ornamentos y de la falta de verosimilitud de las pinturas femeninas del canon petrarquista: “¿Es más, señores, que pintar a bulto?” (v. 20). Por otro, por su determinación de evidenciar su ingenio y su libertad creativa. Si algún “majadero” (v. 23) le saca alguna pega a su singular retrato, contestará: “Yo soy pintor y pinto como quiero” (v. 24). Además, cree que las polémicas que pueda suscitar beneficiarán a los escritores y a la crítica: “que si mis versos muerde el tontiloco, / si le doy qué roer, no hago muy poco” (vv. 91-92).⁴⁴

El afán del poeta-pintor de abrir nuevos caminos hará que renuncie con comicidad a los modelos y tópicos marcados por la tradición: “bien pudiera decir (pero no quiero) / algo de lo de estrellas y lucero” (vv. 103-104). Dicho aspecto marca otra importante diferencia entre los ovillejos analizados. Mientras que Sor Juana dedica más de medio centenar de

(vv. 24-25). La poeta novohispana se muestra frustrada por el mismo motivo: “¡Oh si Lisarda se llamara Menga! / ¡Qué equívoco tan lindo se me ocurría” (vv. 320-321).

⁴¹ Sor Juana también dirá que es una “locura” (v. 5) querer hacer una pintura “sin haber en mi vida dibujado” (v. 7). Tal afirmación resulta irónica, ya que había elaborado múltiples retratos “serios” de las tres virreinas. Zaragoza-Huerta (2014) analiza su faceta de poeta-pintora y las características de todas sus pinturas.

⁴² Polo de Medina (2002a) expone la misma idea: “después, cotejada la pintura / con la viva hermosura, / le parece el retrato / como a Zorobabel Poncio Pilato” (vv. 80-83). Sor Juana justifica la falta de similitud diciendo “que mentir de un retrato en los primores, / es el último examen de pintores” (vv. 213-214).

⁴³ Cornejo y Sor Juana optan por la forma “ucedes”, mientras que el poeta murciano elige “ustedes” (Polo de Medina, 2002a).

⁴⁴ La religiosa mexicana utiliza también la acción de “morder” para plasmar su indiferencia ante las reacciones negativas que pueda suscitar: “vénguense del trabajo con mordello, / y allá me las den todas” (vv. 115-116).

versos (vv. 38-100) a reflexionar sobre el agotamiento de esta y la necesidad de ofrecer otros conceptos, Polo de Medina (2002a y 2002b) y fray Damián prefieren mostrar brevemente su postura.⁴⁵

La voluntad de Cornejo de no “acomodarse” (v. 56) al manido imaginario,⁴⁶ la incapacidad del arte y del lenguaje para representar lo que ve y las posibles limitaciones y errores perceptivos de sus sentidos⁴⁷ le provocarán múltiples confusiones a la hora de construir su retrato. Estas serán expuestas con humildad y sencillez: “Mas, ¿por qué dificulto?” (v. 19)⁴⁸ o “mas, ¿de qué me arrepiento?” (v. 34). Su cercana voz, como también sucede en los otros ovillejos estudiados, lo sitúa a la altura del público y hace que desarrolle un estilo popular y prosaico: “digo, pues, de ella en un concepto llano, como buen castellano” (vv. 63-64).⁴⁹

Sin embargo, Fray Damián no renuncia al uso de equívocos y dilogías y requiere de un lector cómplice que sepa desentrañar los dobles sentidos. Un ejemplo es la alusión a “gozar de las madejas” (Sánchez, 2020, p. 99). El contenido erótico de dicho acción hace que se ironice sobre el artificio conceptual que confecciona tras mencionarla: “bravo concepto dije con ser rudo / y que no pecara por peliagudo” (vv. 45-46).

Una de las estrategias que emplea el yo lírico de Cornejo para alcanzar el ingenio que le permita romper con la tradición es recurrir a su “musa”

⁴⁵ Polo de Medina (2002a) enumera algunas de las principales metáforas petrarquistas para mofarse de su inverosimilitud a la hora de retratar: “Leche, cielo, cristal y nieve ardiente / dijera que es tu frente / mas no habrá quien lo crea” (vv. 116-118).

⁴⁶ Cornejo y Polo de Medina (2002a) consideran que reutilizar imágenes es propio de malos poetas. Este último proclamará: “Yo seré un tal por cual si digo aurora” (v. 113). Sor Juana también se negará a usar las recurrentes metáforas de flores: “que no quiere mi musa ni se mete / en hacer su hermosura ramillete” (vv. 33-34).

⁴⁷ El yo lírico se muestra a favor de la teoría del saber sensible que proclamaba Descartes: “y si la vista piensa que le siente, / miente la vista, y el sentido miente” (vv. 177-178).

⁴⁸ Fray Damián emula las preguntas que se hace Polo de Medina al empezar su retrato de Dafne: “pero ¿cómo los versos dificulto? / ¿Cómo la vena mía se resiste?” (vv. 5-6). La poeta novohispana tampoco sabe cómo ha de iniciar la descripción de Lisarda: “¿Mas con qué he de pintar, si ya la vena / no se tiene por buena” (vv. 35-36).

⁴⁹ Sor Juana defiende el uso un lenguaje cercano “porque mi estilo llano, / se tiene acá otros cielos más a mano” (vv. 198-200).

(v. 50 y v.75), a “Febo” (v. 70) y a su “vena” creativa (v. 74 y v. 170).⁵⁰ Gracias a esto, puede exponer la originalidad de los términos que utiliza y la satisfacción que siente al construirlos. Es el caso del adjetivo “afilada” (v. 110) para definir la nariz: “Y, por mi fe, que dudo / que ninguno le diga más agudo” (vv. 111-112).⁵¹ No obstante, no siempre elige la opción más innovadora.

Petrarca promovió el orden descendente en las pintura de damas. Polo de Medina conservó este en el retrato del rostro de Teresa y lo invirtió en el del cuerpo de Dafne. Cornejo, al igual que Sor Juana, optará por coger de ambas composiciones lo que más le interesa: seguir el “común torrente” (v. 28) de comenzar su *descriptio* por la cabeza y evita describir las partes más erógenas de la mujer. Deja sin pintar el “talle” (v. 167) y “la garganta, señores, y los pechos / denlos por bien pintados y bien hechos” (vv. 149-150).

Su pintura termina con un breve epílogo (vv. 181-188) en el que se declara que se ha hecho un “bosquejo” (v. 184)⁵² y retoma la idea de la escasa semejanza entre esta y la mujer que evoca: “que hay del original a este traslado / lo que va de lo vivo a lo pintado” (vv.184-188). Dicha aseveración es otra burla más a la tradición petrarquista⁵³ y un nuevo guiño a Polo de Medina (2002a). El escritor murciano finaliza su ovillejo

⁵⁰ Polo de Medina (2002a) buscaba el *ingenium* poético: “Señora doña Musa, mi señora, / sópleme vuestas muy bien ahora” (vv. 11-12). La misma intención persigue Sor Juana al apelar a su “musa” (v- 12) y a su “vena” creativa (v. 35 y v. 363).

⁵¹ La poeta novohispana manifiesta con ironía su orgullo por usar nuevas imágenes. Tras definir la boca de Lisarda como “un bocado de cecina” (v. 284), añade: “¿Ven cómo sé hacer comparaciones / muy propias en algunas ocasiones?” (vv. 287-288).

⁵² Sor Juana califica su pintura de “borrador” (v. 160).

⁵³ El interés de los retratos de corte petrarquista “no estaba centrado en el «original» —es decir, en el cuerpo— sino en la «copia», pero esta no era una copia del «original» sino la reproducción de un modelo” (Dorra, 1997, p. 70).

pidiéndole perdón a su ingrata amada por las inexactitudes de su retrato⁵⁴ y rogándole que corresponda sus sentimientos.⁵⁵

Sor Juana da fin al esbozo de Lisarda dignificando el oficio de artista y firmando con su nombre para reafirmarse como tal (vv. 391-394).⁵⁶ Su cierre y el de Cornejo recalca el interés que han mostrado hacia la reflexión del proceso creativo y deja en un segundo plano a la mujer retratada. Esto permite consolidar la transgresora “arte poética” que han ido conformando y que apuesta por un lenguaje accesible, ingenioso, cargado de subjetividad y que intenta ir más allá de sus referentes (Polo de Medina, 2002a y 2002b) y de la tradición clásica.

3.2. LA PINTURA DE LAS NINFAS

Las mujeres que protagonizan los ovillejos analizados son descritas mediante conceptos de la herencia petrarquista y otros que la subvierten o crean un nuevo imaginario. Estudiar con detalle estos permitirá determinar los términos relacionados con las partes del cuerpo que comparten las pinturas seleccionadas de Cornejo, Sor Juana y Polo de Medina.

TABLA 1: Descripción del cabello, la frente y las cejas.

	Petrarquismo	Subversión de la herencia petrarquista	Nuevo imaginario
CABELLO			
Polo (2002a) Polo (2002b)	Sol / oro / rayos bellos / hebras / madejas de oro / madejas cortesanos	Azabache / moño / guedejas / pelos prietos / bayos / sortijas	Morcillas
		[Lleva] perico / tufo de kyries / rancios / podridos / con sabandija	
Sor Juana	Rayos del sol / cuerda de arco de amo	Enredos / cerda [peluca] / cabellera postiza	Calva lisa

⁵⁴ Polo de Medina (2002a) iniciará su epílogo de la siguiente forma: “Este es, ingrata ninfa, tu traslado, / sacado, corregido y concertado / con el original de tu persona. / Las faltas me perdona” (vv. 314-317).

⁵⁵ Jacinto Polo (2002a) se mofa del tópico del “morir de amor”: “mira que si me mata / tu desdén excesivo, / estando muerto, no has de verme vivo” (vv. 322-325).

⁵⁶ La poeta novohispana se “retrata” y hace hincapié en “la mención de la pluma y la mano, el instrumento y el agente” para exhibir el orgullo que siente hacia su pintura y hacia su condición de poeta-pintora (Zaragoza-Huerta, 2014, p. 26).

Cornejo			En pelillos ninguno ya repara
FRENTE			
Polo (2002a)	Cielo / estrellas / cristal / leche / nieve ardiente /	Cielo a medianoche / pecas / mulato cristal / leche entintada / hollín nevado / nieve azabachada / tez bastarda / negra / parda	
Polo (2002b)	Maravilla / diamante / limpia / serena	Frentecilla / ciertos humillos de azucena	
Sor Juana	Caballería del cielo / cielo / limpia / firmamento	Despejada	Comisura
Cornejo	Terse / espacioso	Llaneza	
CEJAS			
Polo (2002a)	Arcos de Cupido / arcoiris / arcos triunfales / arcos turquescos / arcos del cielo	Negras / cerdas / hilo malteñidos / fluecos	Mordaces tenacillas / hoces / corvillas / guardapolvo
Polo (2002b)			Extremadas
Sor Juana	Arcos de Cupido	Zarcos / Arcos de cañería	
Cornejo			Camino carretero / por opuestas se hacen punta

Fuente: elaboración propia.

La tendencia de Polo de Medina de emplear términos de la herencia petrarquista y otros que la subvierten en sus pinturas se reduce en Sor Juana y casi desaparece en Cornejo. Posiblemente, por el “hartazgo” que dicha imagería provocó en la poesía de la segunda mitad del XVII. Estos dos últimos escritores coinciden también en la calvicie de su modelo y en combinar esta con la acción de “repelar”.⁵⁷ Fray Damián, además, integra locuciones relacionadas con el cabello: “a pelo” (v. 32), “a repelón” (v. 38) y “ni un pelo” (v. 40). A continuación, se detiene en retratar una parte que no tienen en cuenta ni el poeta murciano⁵⁸ ni la

⁵⁷ Sor Juana dice de Lisarda “y calva está de haberla repelado” (v. 172), mientras que Cornejo afirma sobre los pelillos de su amada “calvos los he de hacer a repelones” (v. 37).

⁵⁸ Polo de Medina (2002a) describe también los párpados “basquiñas” (v. 180) y las pestañas: “Que de sus tiernas guardas, / son las pestañas picas o alabardas, / hermosos pasadizos de la vista” (vv. 183-185).

religiosa novohispana: las orejas.⁵⁹ Ambos prefieren centrarse en la frente y a las cejas y recrearlas, en general, con un imaginario recurrente (asociado a elementos celestiales), el cual es posteriormente parodiado. Lo mismo sucede con el resto de la anatomía femenina:

TABLA 2: Descripción de los ojos y la nariz.

	Petrarquismo	Subversión de la herencia petrarquista	Nueva imaginería
OJOS			
Polo (2002a)	Estrellas rutilantes / doradas / luceros / soles / cielo / esferas / lucientes globo	Negros / enlutados / luceros zahareños / travieso estilo / niñas [bizcas]	Tramoya de cisnes españoles
Polo (2002b)	Aurora / arreboles / albas / luceros / estrellas	Niñas bellas de Etiopía	
Sor Juana	Soles / arreboles / manantial de perfecciones /	Solariega / buenos / ojelos / niñas-pupilaje / alucinados / nada les cuadra / luceros remojados	Activos / arrojo
Cornejo	Estrellas y luceros	Niñas traviesas / ariscas / echan chispas	Aborrecen (...) cualquier aprieto/ andan (...) a sus anchuras / agudas
NARIZ			
Polo (2002a)	Cañón de plata	Almendruco / muy grande / vellón / nogal [con] fundas de nieve / caños de enebro, corvo caño de alambre / de estaño.	
Polo (2002b)		Bellísimos matices / buen colorido / calza cinco puntos / descarnada	Hermosura [de] miércoles corvillo
Sor Juana		Seguida / tremenda	Tortizosa / sin geómetra
Cornejo	Blanca	Bellísimos matices	Afilada

Fuente: elaboración propia.

⁵⁹ Fray Damián declara que las orejas son “bellas” (v. 47), que tienen una “compostura misteriosa” (v. 53) y que “son de la belleza cosicosa” (v. 54).

Los tres autores se mofan de las trilladas metáforas de los ojos como estrellas y luceros. Lo mismo sucede con la relación entre estos y los enojos, ya que en ellos se manifiesta la ira. Jacinto Polo muestra dicho vínculo de forma distinta en sus pinturas y Sor Juana y Cornejo eligen de las opciones que les ofrece el poeta murciano una distinta.⁶⁰ Ambos también toman la metáfora de los ojos como “niñas traviesas” (Polo de Medina, 2002a) para reflexionar sobre la necesidad de tener libertad creadora. La poeta novohispana se declara “madrina” (v. 256) de estas y las libera de su “tutelaje”⁶¹ y el cronista palentino las deja campar “a sus anchuras” (v. 102), porque aborrecen “cualquier aprieto” (v. 100). Además, este integra al definir las el término “niñería” (v. 96) y la construcción “niño asunto” (v. 98) por el escaso interés que le provocan.

De la parte más elogiada del cuerpo femenino en la tradición, se pasa a otra menos tratada: la nariz. Sor Juana opta por pintarla de forma irregular, mientras que Cornejo utiliza los mismos términos “bellísimos matices” (v. 107) que Polo de Medina (2002b) y se burla de sí mismo y de lo que acaba de decir: “entiendo poco de narices” (v. 108). No sucede lo mismo con la boca y las mejillas, pues existía un amplio abanico de imágenes que las asociaban a las flores. Este es parodiado por los autores estudiados, aunque con diferencias importante,

⁶⁰ Fray Damián opta por la acción de “dar enojo” para exponer el enfado que le produce retratar los ojos de su amada (v. 81), que había sido usada por Polo de Medina en su retrato de Dafne (vv. 215-216). Sor Juana usa el término “enojos” justo antes de describir dicha parte (vv. 219-220), tal como hace Jacinto Polo en su pintura de una mulata (vv. 157-158).

⁶¹ La poeta mexicana al declararse madrina “nos ha hecho pasar del retrato físico de la dama al plano metapoético, pues está aludiendo a la propia composición (...) ya que ésta debe desprenderse del tutelaje de su autor y seguir su propia peregrinación en manos de los lectores” (Matas, 2001: 202).

TABLA 3: Descripción de la boca, la garganta y las mejillas

BOCA			
Polo (2002 ^a)	Rubí / rojo clavel partido / listón de nácar divido / animados corales / dos sartas de perlas orientales / diamantes puros / dos bellos muros / muros de tierna carne	Dos labios solamente / puente / sonoro instrumento / / dientes de hueso / color madroño / [color] camueso	Sangriento Brasil
Polo (2002b)	Peligros carmesíes / rubíes / claveles / linda	Boquilla	
Sor Juana	Cielo / colorada / aurora / de color fina / clavel / oriente con perlas	Salada / amargura	Bocado de cecina / gusano de la grana
Cornejo	Colores corales / pide claveles	Boquita/ donosita / bonita / tarmañita / aliento [produce] alos en su conciencia	Confuso laberinto [dientes] / menudencia
GARGANTA			
Polo (2002b)	Cristales		
Sor Juana	Nieve / blanca / helada		
Cornejo		Bien pintados y bien hechos [garganta y pechos]	
MEJILLAS			
Polo (2002a)	Auroras / cándidas / rojas / eternas primaveras / campos nevados / mosquetas hermosas / sangre vertida en leche / nevados pomos / rosas encarnadas	Ébano postizo / grana y jazmín prestado hechizo / claveles deshojados / escabeche de cristal y de grana / entreveradas rosas / color botillo / decir maravillas	Taracea / dos mentiras
Polo (2002b)	Hermosas / rosas / rosa / rosas bellas / encarnadas / arrebol	Da cámaras solo con olellas / dijera maravillas	
Sor Juana	Flores / carmín / grana / rosa	Maravillas	Carne / predicadores
Cornejo	Vivos colores / jardín / vistosas flores / el jazmín y las roas encarnadas	A las mil maravillas	

Fuente: elaboración propia

Polo de Medina (2002a) realiza un abanico de texturas, colores y flores para mofarse de los tópicos sobre las mejillas. Sor Juana y fray Damián

son más escuetos, aunque aluden también con humor a las “maravillas” y a los “claveles”. Jacinto Polo y Cornejo comparten, además, el motivo de las “rosas encarnadas” y el uso del diminutivo en la caracterización de la boca, aunque el cronista seráfico aumenta la mofa al incluir cuatro diminutivos seguidos “boquita, donosita, bonita y tamañita” (v. 120). Su subversión se incrementa aún más al convertir el “listón de nácar” de la mulata (v. 267) y el “oriente de perlas” de Lisarda (v. 280) en el “confuso laberinto” de dientes de su amada (v. 132).

La boca de Lisarda suscita amargor (v. 296) y la de la ninfa de Cornejo provoca “alos” en su conciencia (v. 130)⁶². Este se propone esbozar la barba de su enamorada, pero necesita saber “si alguna de las musas es barbera, / y si no, aquí me quedo” (vv. 146-147). Ni Polo de Medina ni Sor Juana se enfrentan a tal dificultad. El escritor murciano detiene en los labios su retrato de Teresa y continúa descendiendo en el de Dafne. De la garganta de la esquiva ninfa, señala que es de “cristales” (v. 58), la poeta novohispana remite a los tópicos de la “nieve” (v. 308) y la “blancura” (v. 309) y fray Damián guarda silencio. Las pinturas analizadas terminan con la descripción de las manos, la cintura y los pies:

TABLA 4: Descripción de las mano, la cintura y pie

	Petrarquismo	Subversión de la herencia petrarquista	Nueva imaginaria
MANOS			
Polo (2002b)	Hermosos dedos / jazmines / cristal / belleza		
Sor Juana	Nieve / blancura / bella / hermosa / marfil / plata / luce / ligereza	De carne y hueso	Bizarra / agarra / diestra
Cornejo	Hermosas / nieve // torneadas / sol / etiope bozal parece el ampo	Tornasoladas	
CINTURA			
Polo (2002b)			

⁶² Remite a una luz celestial y a una mala hierba. Esta última acepción parodia el repertorio de flores que el petrarquismo utilizaba para pintar la boca femenina. La mención al aliento también supone una mofa a esta, pues el olfato fu casi sepultado por dicha corriente.

Sor Juana	Delgada		En una línea queda ya pintada
Cornejo			[No la pinta] es desaire echar versos al aire
PIE			
Polo (2002b)	Sutil / recogido / blanco / breve / nieve	No era	
Sor Juana	Breve	No lo he visto	
Cornejo		Encogido / meñique / de alcorza / de alfeñique / menino	Novicio capuchino

Fuente: elaboración propia.

La hermosura y la blancura de las manos en una constante en el petrarquismo y en los autores analizados. Tales rasgos serán ridiculizados por fray Damián al caracterizarlas con una grandilocuente hipérbole “etíope bozal parece el ampo” (v. 162). Sor Juana retoma el tópico de la “nieve” para retratarlas y, como Cornejo, empleará el término “friolera” para mofarse.⁶³ Ambos también coinciden en exagerar la delgadez de la cintura, que casi les impide pintarla. Llama la atención que dicha parte no es descrita por Polo de Medina (2002b).

El pequeño tamaño del pie (uno de los rasgos más valorados en el ideal de belleza petrarquista) se hiperboliza hasta el punto de que los tres autores confiesan su dificultad para percibirlo.⁶⁴ Cornejo convierte tal hecho en cuestión de fe “y cuando en dudas o en verdades lucho, / sin poderle yo ver, le quiero mucho” (vv. 178-188)⁶⁵ y lo representa como una entidad religiosa “novicio capuchino” (v. 176). El escritor palentino termina su retrato con el “guardainfante” (v. 184), pero no lo describe:

⁶³ Cornejo sostiene que decir que las manos “son de nieve, es una friolera” (v. 154), mientras que la religiosa mexicana proclama que: “Y si alguno dijere que es friolera / el querer comparar de esta manera” (vv. 347-348).

⁶⁴ Polo de Medina (2002b) sostiene que el pie de la amada es tan pequeño que ni siquiera es perceptible: “nunca ha sido este / pie visto ni oído” (v. 41). Sor Juana únicamente remite al sentido de la vista: “el pie yo no lo he visto, y fuera engaño retratar el tamaño” (vv. 361-362). Lo mismo ocurre con Cornejo: “y si la vista piensa que le siente, / miente la vista, y el sentido miente” (vv. 177-178).

⁶⁵ El amor ciego que manifiesta el yo lírico hacia el pie de la dama puede compararse con el sentimiento que San Agustín (Hipona, 2018, p. 7-36) decía que se debía tener hacia Dios: su belleza suprema ha de ser admirada y querida, aunque no sea visible.

“es el señor poeta vergonzoso” (v. 182). Sor Juana a través de la pintura de este revela el carácter libertino e ingrato de Lisarda.⁶⁶

4. RESULTADOS

Cornejo y Sor Juana crearon una ingeniosa arte poética, que dialoga con los ovillejos analizados del escritor murciano, dinamita el retrato femenino renacentista y abre nuevos caminos. Fray Damián no cita, como hace ella, que Jacinto Polo es su referente. Prefiere que sean sus lectores quienes reconozcan las semejanzas y diferencias que establece con ellos y puede que también buscare que hicieran lo mismo con “La pintura de Lisarda”. No obstante, no podemos afirmar que esta sea anterior.

El obispo de Orense construye un exordio mucho menos extenso que los habituales y que los que aparecen en el retrato de la “ninfa” Teresa y en el de Lisarda, pero sin renunciar a los tópicos que ambas parodian. Sintetiza los motivos que dan origen al esbozo de la amada. No siente la necesidad de alabarla ni de proclamarle su “loco amor” para que le preste atención, como hace el protagonista del escritor murciano. El del cronista seráfico se presenta como frívolo y pícaro y proclama que Cupido le ha hecho caer en los brazos de una prostituta. La identidad anónima de la enamorada no es casual, ya que le permite no tener que justificar por qué no puede encontrar conceptos que rimen con su vulgar nombre y condición. Tal preocupación la comparten Jacinto Polo y Sor Juana.

Tanto fray Damián como la poeta mexicana retratan la personalidad irreverente del sujeto poético. Este se mofa de sí mismo, del resultado que pueda tener su pintura y de cualquier opinión negativa que suscite.⁶⁷ Además, imitan las breves burlas que realiza Polo de Medina sobre la escasa verosimilitud de las obras artísticas. Sin embargo, Cornejo expone en muy pocos versos la falsa modestia de la religiosa novohispana de no saber pintar y la larga reflexión que esta incorpora sobre el

⁶⁶ La poeta mexicana afirma que la veinteañera que pinta arrastra “con aseado desprecio la basquiña, / en que se van pegando / las almas entre el polvo que va hollando” (vv. 378-380).

⁶⁷ El carácter performativo que adquirió la lírica en la segunda mitad del siglo XVII es consecuencia del auge de certámenes y de su uso en eventos públicos (Bègue, 2013, p. 64).

desgaste del imaginario femenino clásico y la dificultad para encontrar nuevos conceptos.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de las pinturas del cronista seráfico y de Sor Juana sigue el orden descendente que presenta el retrato del rostro de Teresa e incluye las partes del cuerpo que conforman la descripción de Dafne. De los ovillejos de Polo de Medina toman también las dudas iniciales sobre cómo abordar la empresa de pintar, su estilo llano y prosaico y sus invocaciones a Febo, a las musas y a la vena creativa para alcanzar el ingenio que les permita dejar atrás la tradición. Aunque los tres autores juegan a decir de otro modo lo dicho, lo hacen de forma distinta. Mientras que el escritor murciano recurre a la “acumulación” léxica y metafórica, ellos centran su atención en “la búsqueda y hallazgo de un concepto que contenga una gran riqueza semántica” (Matas, 2001, p. 106).

La tendencia a la “simplificación” es más acusada en fray Damián, pues emplea menos imágenes o términos petrarquistas. Igual sucede con las reflexiones y elogios que incorporan sobre los conceptos que crean y con la inclusión de expresiones o vocablos usados en los ovillejos de Jacinto Polo.⁶⁸ Otra de las características que singularizan su retrato es su predilección por jugar con palabras o frases hechas que incluyen la parte del cuerpo que pinta: “¡qué lindo *quebradero de cabeza!*” (v. 30) o “un conceptillo de *entre ceja y ceja*” (v. 76).

Cornejo y la escritora mexicana retratan de forma muy similar el cabello y la cintura y los rasgos que les atribuyen no aparecen en la caracterización que hace Polo de Medina de Dafne. Además, insertan con humor referencias religiosas⁶⁹ y terminan su “bosquejo” o “borrador” aludiendo a las basquiñas. El hecho de que consideren su pintura como algo inacabado también es una aportación original a los ovillejos de Polo y ayuda

⁶⁸ Un ejemplo es el cambio del adjetivo que hacen Sor Juana y Cornejo en la exclamación “qué linda bobería” (v. 7), que es usada en el retrato de Teresa. La poeta novohispana utiliza “grande” (v. 273) y el cronista seráfico “brava” (v. 95).

⁶⁹ Fray Damián alude al pie de la amada como “un novicio capuchino” (v. 176) y Sor Juana dice desconocer las “Escrituras” (v. 182).

a dejar en un segundo plano a la mujer pintada. Lo importante para ambos es el proceso creativo⁷⁰ y la mayor conciencia de autor que manifiestan, la cual les lleva a pintarse a sí mismos y a explotar más su *inventio*. Sor Juana parece hacer hincapié en reivindicarse como poeta-pintora y en ironizar sobre su amplia formación cultural: “¡que para poco me parió mi madre!” (v. 162).

Ninguno de los autores estudiados se conformó con ser, en palabras de Polo de Medina (2002b), un “poeta de teta” (v. 87). Los tres combinan las musas más altas y las más bajas para crear ingeniosas y metapoéticas pinturas de mujeres “anti-ideales”, que muestran la compleja interrelación entre poesía y pintura y que defienden la libertad creadora y la irreverencia que debe tener la voz del poeta ante todo. Fray Damián fue capaz de sintetizar todo ello en menos de la mitad de versos que la religiosa novohispana y reducir en más de un centenar la pintura de la mulata.

Gracias a sus meditados silencios y elusiones y a su tendencia minimalista, Cornejo pudo decir mucho con “decir muy poco” (v. 128) y convertir su ovillejo en un valioso testimonio del puente que se intentó crear en el Bajo Barroco entre el culto a la antigüedad y la necesidad de avanzar hacia nuevos cauces de pensamiento y de expresión.

6. REFERENCIAS

Álvarez Amo, F. (2014). “A modo de conclusión” en *Las obras poéticas líricas (1738) de Eugenio Gerardo Lobo: Edición y estudio* (pp. 621-636). Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11810>

Bègue, A. (2013). “Hacia la modernidad: nuevas actitudes del yo lírico en la poesía española entre Barroco y Neoclasicismo”. *Cuadernos AISPI: Estudios de lenguas y literaturas hispánicas*, 1, 63-88.

Cantizano, F. (2010). “De las ninfas del Olimpo a las ninfas de las tasqueras: una visión de la prostitución en la España del Siglo de Oro”, *eHumanista*, 15, pp. 154-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3660760> .

⁷⁰ Los ovillejos analizados muestran “con sus vacilaciones y aciertos, con su rechazo y asimilación de la tradición literaria, de manera que, más que el retrato, el tema de la composición es la propia poeta en pleno proceso de creación literaria, convertida en una verdadera reflexión metapoética” (Matas, 2001: p. 99).

- Civil, P. (1998). “Ut pictura poesis en los preliminares del libro español del Siglo de Oro: del poema al retrato grabado” en AISO. Actas IV, 1 (pp. 419-432). Universidad de Alcalá,
- Cruz, J. De la (2003). Inundación Castálida. Biblioteca Cervantes Virtual. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/inundacion-castalida—0/html/e59d0e1e-7e62-4169-9386-247b6678ec06_3.html#I_64_
- Dorra, R. (1997). “El cuerpo ausente (Sor Juana y el retrato de Lisarda)”, Nueva Revista de Filología Hispánica, 45 (1), 67-87. <https://www.jstor.org/stable/40299837?seq=1>
- Fra Molinero, B. (1995). “Poetic invention agains the black body: ‘Retrata un galán a una mulata, una dama’ by Salvador Jacinto Polo de Medina”, Calíope, 1-2, (96-110). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5055506>
- Hipona, A. De (2018). “Capítulo 4” en Meditaciones de san Agustín: Libro primero “Amor de Dios” (pp. 7-36). Yvory Falls Books. https://www.augustinus.it/spagnolo/attribuiti_05/index2.htm .
- Matas, J. (2001). “La pluma y el pincel de Sor Juana Inés de la Cruz”, Verba hispánica, 9. 91-110. <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/6024>
- Polo de Medina, J. (2002a). “XI: Retrata un galán a una mulata su dama” en El buen humor de las musas (s.p.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-buen-humor-de-las-musas—0/html/fede9afe-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_82_
- Polo de Medina, J. (2002b). Fábula de Apolo y Dafne. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/fabula-de-apollo-y-da-fne—0/>
- Sánchez Mateos, Z. (2020). La poesía de fray Damián Cornejo. Estudio y edición crítica del Ms. 2245 de la BNE. Agilice Digital.
- Serés, G. (1996). La transformación de los amantes: imágenes del amor de la Antigüedad al Siglo de Oro. Crítica.
- Tenorio, M. (2004). “Sor Juana y Pérez de Montoro: el caso de los romances de celos” en Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas 4 (pp. 665-675). Juan de la Cuesta. https://cvc.cervantes.es/litatura/aih/pdf/14/aih_14_4_084.pdf .
- Tenorio, M. (2002). “Sor Juana y León Marchante”, Nueva Revista de Filología Hispánica, 50 (2), 543-561.. <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2525>

Trambaioli, M. (2015). “Quevedo, Lope y la mujer fea”. *La Perinola*, 19. 271-305.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349128>

Zaragoza-Huerta, S. (2014). “Sor Juana y su musa del hampa: Lisarda o el pseudorretrato de una belleza llana” en *Los retratos literarios de Sor Juana Inés de la Cruz: la éfrasis y la amicitia femenina en los poemas a María Luisa, Condesa de Paredes* (pp. 12-28). Universidad de Arizona.
<https://studylib.e s/doc/5867960/los-retratos-literarios-de-sor-juana-in%C3%A9s-de-la-cruz>

LA IDENTIDAD NARRATIVA COMO RESISTENCIA
 ANTE LA VIOLENCIA EN SEÑOR QUE NO CONOCE
 LA LUNA DE EVELIO ROSERO Y UN PASADO PARA
 MICAELA DE RODRIGO PARRA SANDOVAL

HERNÁN ROJAS RODRÍGUEZ

Profesor Asistente

Área de Sociohumanística, Corporación Universitaria Unitec

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX, autores colombianos se dieron a la tarea de construir espacios narrativos desde los cuales pudieran hablar las víctimas de la violencia. Aquel gesto nos pone a nosotros los lectores frente a una discusión en torno al significado del término *violencia* y ante la pregunta por el papel de la violencia en las representaciones narrativas colombianas. Como muestra del interés que genera esta cuestión, mencionemos, por ejemplo, los trabajos de Alejandra Jaramillo (2007) y de Juana Suárez (2010). La violencia, como motivo de representación narrativa en la literatura de finales del siglo XX, es un eje recurrente y ampliamente explorado.

Esta implica también una reflexión sobre —y este es el asunto en el que quiero concentrarme— cómo representar al sujeto que es víctima de ella en una narración sin revictimizarlo. El rol de víctima conlleva también una aparente pasividad que en un relato podría tener equivalencias con el objeto de la enunciación. Sin embargo, los escritores de los cuales nos ocuparemos han decidido no solo entregar la focalización del relato a estas víctimas —es decir, su punto de vista y su experiencia ante el horror son el principal hilo conductor—, sino también dotarlos con la cualidad de ser narradores. En su búsqueda por dar forma a esa experiencia, estos escritores juegan con los límites de elementos narrativos básicos (personaje, narrador, enunciación) y, al hacerlo, exploran formas de

responder a preguntas como cuál es el lugar de un acto violento en un relato o qué aportes realiza el ejercicio de narrar a la comprensión del rol de víctima de la violencia.

En ese conjunto de autores y obras aparecen las dos novelas que traigo a colación y que creo nos dan una muestra de esas reflexiones: *Un pasado para Micaela* (publicada en 1988) de Rodrigo Parra Sandoval y *Señor que no conoce la luna* (publicada en 1992) de Evelio Rosero. Ante la pregunta qué implica para el ejercicio de narrar la representación de las historias de víctimas de violencia, estos autores parecen proponer que la exploración y el juego con *la identidad narrativa*, concepto que retomo de la profesora Luz Aurora Pimentel, permiten sobrellevar el rol de víctima, pues aprovechan el ejercicio activo de la enunciación y la capacidad de multiplicación del *yo* en el relato para restituir las subjetividades amenazadas por la violencia.

Para probar esto, las páginas que siguen las dedicaré, primero, a que construyamos una pequeña reflexión teórica sobre la violencia que podemos rastrear en las dos novelas. Segundo, a mostrar qué es aquello que Luz Aurora Pimentel llama *identidad narrativa* y cómo ocurre en el relato. Y, tercero, a que observemos cómo funcionan la exploración y el juego con la identidad narrativa para permitir abrir un espacio de resistencia ante la violencia en las dos novelas.

2. OBJETIVOS

- Demostrar que la identidad narrativa de los sujetos asociados con el rol de víctima en *Señor que no conoce la luna* y *Un pasado para Micaela* permite sobrellevar el evento traumático, pues aprovecha la capacidad de multiplicación del *yo* en el relato.

3. METODOLOGÍA Y MARCO CONCEPTUAL

3.1. DEFINIR LA VIOLENCIA

Partamos de algunas reflexiones sobre la violencia. Me interesa que exploremos los matices que Adriana Cavarero y María del Carmen Caña

Jiménez han dado al término. Iniciemos con una definición general de violencia que ofrece Caña Jiménez (2014, p. 331) en su texto «De perversos, voyeurs y locos»:

La violencia es, por consiguiente, la fuerza continua ejercida sobre un cuerpo, ya sea esta una fuerza física, psicológica o lingüística. Como consecuencia la violencia puede llegar a producir la aniquilación total o parcial del sujeto, ya sea en términos físicos —por medio de la eliminación del cuerpo o de algunos de sus miembros— o en términos abstractos —por medio de la anulación de su subjetividad.

Me interesa resaltar, por un lado, la definición de violencia como fuerza ejercida sobre un cuerpo, lo que implica que el cuerpo violentado ostenta una posición pasiva. En segunda instancia, señalemos también el carácter lingüístico que le asigna Caña Jiménez a esta fuerza, es decir, bajo esta perspectiva nombrar o ser nombrado es un posible acto violento. Resaltemos, finalmente, que esta fuerza puede llevar a una eliminación del otro y que, en el plano que más me interesa, esa eliminación puede ser simbólica (anular la subjetividad).

Ante tal diversidad de efectos y fuerzas que pueden considerarse violentos, parece indispensable limitar los sentidos en los que se entienden estos actos en función de las representaciones narrativas que analizaremos. Esto es algo que preocupa también a Caña Jiménez y, en respuesta, propone el concepto *violencia fenomenológica*, es decir, «una nueva categoría estética que permite articular taxonómicamente un discurso de la violencia que aparentemente ha perdido su conexión con el mundo real externo y emana de y/o penetra en los rincones más íntimos del ser» (Caña Jiménez, 2014, p. 332). Este concepto implica una exploración del acto violento y sus efectos a partir de las relaciones que establecen con el sujeto que lo reproduce o que lo padece, es decir, implica un ejercicio de representar la relación del sujeto con el acto violento. Por ello, y por ser propuesto como una categoría estética, podemos pensar en él como una herramienta útil para el análisis de la representación narrativa de un acto violento.

Me interesa también dar un poco más de forma a la experiencia de la violencia y su vínculo con quien la padece o la observa. Para ello, quiero retomar los planteamientos propuestos por Adriana Cavarero en torno al

horror y a lo que podríamos definir como una violencia ejercida como tortura contra alguien y percibida por otros sujetos. Este es el tipo de eventos que han sido representados en las dos novelas que nos ocupan. En su libro, *Horrorismo*, Cavarero (2009, p. 35) señala:

Por lo que parece, en el horror, hay un cara a cara que no puede ser evitado. Como si, en el acto de su inaudita destrucción, la singularidad de cada uno se reconociese en la singularidad del otro o, mejor, supiese que lo que es destruido aquí es precisamente el singular.

La repugnancia es compartida. Repugna, a la singularidad de todo cuerpo, el crimen ontológico que, concentrándose en la ofensa al ser humano, en cuanto esencialmente vulnerable, hace del herir una desfiguración y un desmembramiento.

Esta característica especular de quien padece un acto violento es un primer punto de partida para pensar la violencia fenomenológica: aunque se utilice para explorar los vínculos entre el ser y las manifestaciones del acto, implica siempre una relación entre el sujeto y *los otros* (victimarios o espectadores). La experiencia de la víctima, en tanto ser que está a la vista del otro, no es privada, y su eliminación es también la eliminación de la subjetividad del victimario o del espectador. Y, como aquí nos enfrentamos a representaciones narrativas, el intento por representar esa experiencia escapa doblemente a la esfera de lo privado: es una representación dirigida a alguien (incluso si es un *yo desconocido* o un *yo mismo*) de un acto que al ser observado involucra al observador. De esta manera, gracias a que tiene como punto inicial una representación de la violencia, el concepto de *violencia fenomenológica* remite a la relación con algo externo, a la relación entre el yo y el otro. Todo esto, pese a que Caña Jiménez (2013, p. 349) afirme que en él «los factores externos a la subjetividad del individuo pierden validez y lo único que interesa es aquello conectado con los espacios más íntimos del ser, esto es, aquello relacionado con el mundo de la imaginación, la memoria y lo sensorial». Después de todo, imaginación, memoria y percepciones sensoriales tienen en común la representación de lo que está fuera del sujeto en su interior.

Un segundo punto de vista que ofrecen las reflexiones de Cavarero y que nos sirven para pensar el acto violento en estas novelas es la incapacidad que tenemos como espectadores para darle significado al acto.

El horrorismo, aunque con frecuencia tenga que ver con la muerte o, si se quiere, con el asesinato de las víctimas inermes, se caracteriza por una forma particular de violencia que traspasa la muerte misma. [...] Pero se da también una excedencia de significados respecto al crimen del homicidio en casos de muerte violenta, incluso instantánea. (Cavarero, 2009, p. 61)

Entramos en el plano de las relaciones simbólicas. Con el término *horrorismo*, Cavarero señala un acto violento en el que hay un más allá de la eliminación del cuerpo físico, y un más allá de la eliminación simbólica del otro. El acto violento excede la capacidad para ser comprendido, retira la posibilidad de un significado en torno a él. Los que somos testigos, los que podríamos incorporarlo en un discurso, nos quedamos sin palabras para explicarlo. Esto implica, para este artículo, que la idea de una violencia fenomenológica es ya una superación del evento violento. Si se trata de una categoría estética aplicada a una representación, en cierta medida, esa destrucción simbólica está siendo reconstruida en un discurso diferente. Así las cosas, la exploración de la que advierte Caña Jiménez es ya un intento por resistir el efecto del acto violento. Esta es, pues, una breve presentación del material conceptual que ha nutrido el trabajo que sigue, pero antes de abordarlo dediquemos un momento a presentar la herramienta con la que trabajaremos: la identidad narrativa.

3.2. LA IDENTIDAD NARRATIVA Y EL PERSONAJE COMO FENÓMENO DEL RELATO

Es frecuente la relación que iguala persona y personaje, pero detrás de ella parecen quedar ocultos todos los procesos que permiten que estemos dispuestos a aceptar que una realidad construida con tinta y papel (o píxeles y luces) es equiparable a cada uno de nosotros. La idea de la identidad narrativa es un concepto que Luz Aurora Pimentel utiliza para definir estos procesos. La académica señala que esta «se va construyendo en ese espacio fluido del relato que solo se cumple en el tiempo y en la constante transformación» (Pimentel, 2012, p. 100). Tal proceso de identificación se da alrededor de características como el nombre propio, con el que «se imantan los diversos atributos, acciones, transformaciones, incluso actos paradójicos que pudieran atentar contra esa identidad» (Pimentel, 2012, p. 101). Esta identidad narrativa está construida sobre

el «quién del relato», lo que, de acuerdo con Pimentel, se constituye en una serie de relaciones sujeto-objeto entre narrador y personajes.

En territorios del relato el quién no solo remite al personaje, sino que se escinde entre ‘¿quién narra?’ y ‘¿quién es narrado?’, estableciendo con ello una problemática relación reversible sujeto-objeto en el corazón mismo de ese quién. Por principio de cuentas, un yo, virtual en todo acto de enunciación, se instituye como el sujeto del acto de la narración, mientras que el quién de la historia se configura como el objeto del acto de la narración de ese yo potencial que narra. (Pimentel 104)

En nuestro caso, ese quién del relato aparece como el efecto de un monólogo interior. Ambas novelas representan la experiencia de alguien que relata su historia a través de un monólogo, en el que ellos son el soporte de la enunciación y objetos de la diégesis. Esto da a esa serie de relaciones una forma particular que, siguiendo a Pimentel, podríamos señalar como:

«cuando se da el fenómeno de la narración focalizada, especialmente en el monólogo narrado, la fusión de voces ya no permite un deslinde tan claro entre sujeto y objeto», pues «el sujeto del relato está, no en la enunciación narrativa, sino en la representación de la interioridad de un personaje, desde su propia perspectiva, y no la del narrador, convirtiendo al personaje focal en sujeto, sin perder por ello su relación potencial de objeto con respecto al narrador y, por lo tanto, a la posibilidad de ser visto desde afuera» (104-105). En el caso de la narración en primera persona, «el yo-que-narra es el sujeto de la enunciación; el yo-narrado, el objeto de su propio acto narrativo: dos yos; no solo dos sujetos en relación inestable de sujeto-objeto, sino dos funciones, una vocal, otra diegética» (105). Agrega [Pimentel] también que «en narración en primera persona, el dinamismo del yo, ya sea como sujeto o como objeto, puede llegar a ser vertiginoso, porque el yo-que-narra puede situar a su yo-narrado en distintos puntos temporales, multiplicando la subjetividad incesantemente y, por ende, las perspectivas» (106). (Rojas Rodríguez, 2020, p. 20)⁷¹

La identidad narrativa es, pues, un efecto del movimiento entre estas funciones del lenguaje, de las relaciones que establecen entre ellas y del reconocimiento de estas como una unidad. Esto es lo que ha explorado esta muestra representativa de novelas colombianas de finales del siglo

⁷¹ La reflexión anterior hace parte de mi tesis de investigación para la obtención del grado de magíster en estudios literarios. Esta búsqueda descubrió cómo la disolución de la identidad en la novela *La ciudad ausente* de Ricardo Piglia

XX, han propuesto diferentes formas de agrupar sujetos en una misma identidad, de fragmentar una identidad en múltiples sujetos y de proponer movimientos en los que la enunciación, la focalización y la diégesis trabajan en conjunto para mostrarnos como una víctima articula un sentido en torno a un acto violento percibido o padecido.

4. RESULTADOS

4.1. IDENTIDADES NARRATIVAS QUE RESISTEN ANTE LA VIOLENCIA

Pasemos finalmente al análisis que nos compete: dos novelas colombianas que exploran, con la herramienta que hemos descrito, cómo una víctima de un evento violento construye una representación de él. Para este análisis revisaremos cómo el juego con la identidad narrativa permite hacer de la narración un espacio para resguardar y crear subjetividades, y dar sentido a eventos que amenazan con la destrucción de la subjetividad.

4.□□ *Señor que no conoce la luna*

Dos grupos de seres y sus relaciones atraviesan esta historia: desnudos y vestidos. En esta corta novela, Evelio Rosero nos cuenta cómo funciona el mundo en el que viven estos dos grupos, cuyos vínculos están mediados por violencias simbólicas y físicas. La separación entre los grupos está construida a partir de prácticas binarias de oposición: los vestidos son los opresores, los sujetos con privilegios, aquellos que tienen nombres, los que pueden circular con libertad por el territorio, los que usan prendas de vestir y son los victimarios. Los desnudos, en contraste, son los oprimidos, no tienen nombres (al menos no libremente elegidos), han sido recluidos en una enorme casa de la que no salen sin correr el riesgo de ser torturados por vestidos, van sin prendas de vestir y son las víctimas. La raíz de estas oposiciones, no obstante, no yace en una práctica, sino en un rasgo biológico: los desnudos poseen un cuerpo doblemente sexuado, sus genitales son masculinos y femeninos. Esta particularidad es también el origen del trato violento y de las prácticas de opresión: «[...] nos consta que la desnudez de nuestro doble sexo los oprime, los deprime, los aflige, los irrita hasta otra clase de dolor: el odio. El odio que es el peor dolor» (Rosero, 2019, p. 12).

Cuando hablamos de violencias físicas y simbólicas nos referimos a que, además de los actos de tortura señalados por el narrador, los desnudos experimentan también, la opresión a partir del borramiento de la historia de su grupo y a que los elementos simbólicos que permiten la construcción de su subjetividad son seleccionados por sus opresores. En uno de los pasajes, el narrador de nuestra historia señala: «alguien o algo debió encargarse de desaparecer el pasado, pulverizando cualquier utensilio o presencia o sonido o retrato que expresara la memoria de alguien o algo» (Rosero, 2019, p. 34). Este borramiento de la memoria se une a la pérdida del nombre propio, a la pérdida de los lazos de parentesco (llevada a cabo ya no por los vestidos, sino por los mismos miembros del grupo) y de la apropiación del lugar en el que viven. Además, estos son también sometidos a la degradante categoría de «objetos de entretenimiento de los vestidos», quienes les asignan tal rótulo y los torturan por su condición de desnudos. Se trata, en pocas palabras, de cuerpos (y no solo en su acepción física) sometidos a fuerzas físicas, psicológicas y lingüísticas que podrían llevarlos a su eliminación simbólica o física. El mundo propuesto por *Señor que no conoce la luna*, como ya lo ha mencionado la crítica, representa desde esta perspectiva una sociedad dividida entre «esos que ejercen el poder, que tienen los privilegios, y además el control sobre (y) los desnudos: los vulnerables, necesitados y, además, explotados por los vestidos» (De Alba Martínez, 2021, p. 20). No obstante, creo que representar un modelo estático de víctimas y victimarios no parece ser la intención de Rosero.

En medio de este panorama, con una voz que al describir el *statu quo* de este mundo también lo rompe, aparece el narrador de nuestra historia. El monólogo interior que es este relato, como ya hemos advertido, es un lugar de refugio ante la violencia simbólica ejercida por los vestidos. Si en el mundo representado el reconocimiento del cuerpo y la asignación de un nombre (dos de los elementos en los que se mantiene anclada la identidad narrativa) están mediados siempre por la visión de los vestidos, la narración relatada por un desnudo en primera persona es una usurpación del lugar de dicho mediador. Nuestro narrador, como advertía Pimentel, filtra los eventos del relato y es quien ocupará el rol de sujeto en las relaciones de sujeto-objeto de las que nos advertía. Visto

así, la víctima (y su aparente pasividad) se rompen desde la primera palabra que leemos en la novela.

Esta resistencia encuentra una expresión un poco más compleja con el uso del nombre propio, la descripción de los cuerpos y las relaciones que establece la función enunciativa del protagonista-narrador (su punto de vista) con los vestidos. Hemos dicho que uno de los elementos que permite el proceso de identificación del que parte la identidad narrativa es el nombre propio. En el universo diegético de esta novela los desnudos no tienen la posibilidad de elegir para ellos ni para los suyos un nombre.

No tenemos nombres, pero ellos nos nombran según un capricho, según el día, según el clima; hay quien tiene un nombre para cada noche; otros reciben su nombre según el gusto; según el genio; según el ánimo; a veces uno lleva el nombre que otro tenía antes; otros poseen su nombre propio, irrefutable: El-Calvo, El-Mudo, El-Manco, La-Sorda, El-Renco, El-Ciego, La-Jorobada, El-Tuerto, La-Enana. Pero hay un nombre eterno para todos: *Desnudo*. (Rosero, 2019, p. 24)

Si el no tener nombre es una forma de violencia simbólica a la que están sometidos los desnudos, la proliferación de nombres en el relato (al menos de los que son usados para llamar a cada desnudo) aparece como una forma de mantener esas subjetividades presentes. En contraste, los vestidos son siempre reducidos al pronombre *ellos* y al adjetivo con el que se los califica: *vestido*. Solo uno es nombrado hacia el final de la novela, Teodosio Monteverde, y su nombre aparece como una premonición de la fusión que padecerá con un desnudo.

Junto al nombre, la descripción de los cuerpos también presenta un espacio de resistencia ante la violencia simbólica. El cuerpo de los desnudos, tal como lo presenta el narrador, es un objeto más que pertenece a los vestidos:

Y no siempre sus ofensas son las torturas. A veces optan por ponernos a hacer oficio, humillándonos. Lavar y cepillar sus letrinas [...]. Acompañar a perpetuidad al idiota de la familia y ser más idiota que ellos, porque en eso va nuestra vida. Dejar que nos usen para cualquier menester, de platos, de mesas para sus comidas [...]. (Rosero, 2019, pp. 19-20)

En el mundo de la diégesis, la dinámica entre vestidos y desnudos representa literalmente una relación física de sujeto-objeto; sin embargo, en el discurso se proponen formas de resistir tal anulación de la

subjetividad. Quizás el nivel más obvio es la transformación tanto de desnudos como de vestidos en objetos del discurso del narrador. Como dijimos, mediar el relato con el punto de vista de un narrador en primera persona es ya romper el *statu quo* detrás de la relación representada. No obstante, la mediación permite, aún más lejos, transformar el cuerpo en un espacio de reconocimiento del yo y, al hacerlo, propone la creación de diversas subjetividades en las que se mezclan oprimido y opresor.

Esta propuesta va de la mano de la mirada, como mecanismo de producción de relaciones sujeto-objeto⁷². Sobre el papel de la mirada en *Los ejércitos* (2007), la novela más estudiada de Rosero, la profesora Liliana Ramírez (2013, p. 114) afirma que

[...] al mirar la violencia, al violentar a la mujer con su mirada, Ismael (y con él nosotros los lectores que vemos a través de él) parecería terminar siendo parte de los que reproducen la violencia, además de víctima. [...]. Al hacer de Ismael un mirón, Rosero logra acaso que la novela no sea maniqueísta; logra no caer en las oposiciones de buenos y malos. La estrategia de Rosero de dar voz y visión a Ismael humaniza el conflicto y nos lo desnormaliza. Sin embargo, parecería que en la novela no es posible un afuera de la violencia.

Podríamos decir que algo similar se había gestado en *Señor que no conoce la luna*. La mirada, elemento de gran importancia en toda la novela, permite la conservación de las subjetividades que son amenazadas por el acto violento. Como señala Ramírez, es también la raíz de una violencia que se ejerce, pero además es el elemento que permite pensar las subjetividades fuera de los modelos estáticos y pasivos que el *statu quo* entre víctimas y victimarios impone. Unida a la focalización del relato, transforma a los vestidos en presencias que no son cuerpos completos. Muchos de los vestidos en la novela son reducidos a la categoría de una voz, algunos otros son transformados en ojos y cabezas, y todos sin excepción son equiparados a su ropaje.

⁷² Por cuestiones de espacio no exploraré mayormente cómo se desarrollan estas relaciones entre el ver y la creación de subjetividad. No obstante, el lector interesado podría leer en clave psicoanalítica la importancia que tienen para la novela y para el narrador el reconocimiento frente al espejo. Un elemento teórico que podría ser de utilidad es el famoso ensayo de Jacques Lacan «El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos presenta en la experiencia psicoanalítica».

La mirada y la voz del narrador permiten que la categoría *vestidos*, como la de *desnudos*, sea una reducción de la corporalidad. Sin embargo, al narrar las torturas y los vejámenes que padecen los desnudos, al describir con detalle lo observado sobre los cuerpos, el narrador permite que la categoría *desnudos* se llene de un sentido que la categoría *vestidos* no tiene.

La unión entre mirada y descripción permite, además, que la separación entre la subjetividad de vestidos y desnudos se borre. Hemos dicho atrás que el único nombre de un vestido mencionado en la novela parece ser un anuncio de la fusión que sufrirá después con un desnudo. Esa fusión es producto de la unión entre mirada y enunciación:

Teodosio Monteverde se encontraba demasiado borracho para impulsar el cadáver [del desnudo al que acababa de asesinar] hasta la estufa. Trastabilló peligrosamente, y casi pareció que también él terminaría entre el fuego; pero logró equilibrarse a último momento, retrocedió dos pasos y después no supo más de sí, porque empezó a girar con el desnudo a cuestas, empujado por la inercia, a ciegas, *creando en su torbellino un solo cuerpo de cuatro brazos como aspas y dos cabezas reposando una en la otra, oscilantes, y cuatro piernas enlazadas y desatinadas* que formaron una especie de boquete entre los demás cuerpos [...]. (Rosero, 2019, p. 65) (el énfasis es mío)

La visión de la danza de los dos cuerpos y su descripción crean un gran cuerpo producto del discurso, imaginable como unidad porque así se le reconoce. Teodosio Monteverde y el desnudo que ha asesinado se fusionan en el lenguaje para dar forma a una entidad diferente y tan doble como los cuerpos doblemente sexuados de los desnudos. Este nuevo ser discursivo permite destruir las relaciones sujeto-objeto entre ambos grupos y, en la narración, padece el acto violento en su doble dimensión de desnudo y vestido. Pero no solo eso, la nueva criatura es también un anuncio premonitorio de la transformación del narrador en un gran cuerpo discursivo que incorpora todos los desnudos y que, finalmente, lleva a cabo el único acto de violencia física que se ejecuta en contra de un vestido: «Y solo ahí se derrumbó, con su desnudo, ambos sumergidos absolutamente en este precipicio de cuerpos que soy yo [...]. Los ojos, las orejas, los labios y la lengua de Monteverde yacían en nuestro poder. Nunca nadie encontrará esa cabeza [...]» (Rosero, 2019, p. 65).

La decapitación de Monteverde es, finalmente, la subversión del *statu quo* del mundo construido en el relato. Es solo a través del discurso, y de la preparación que ya ha hecho el narrador, que podemos imaginar la transformación de la víctima en su contraparte. Y dicho juego de subjetividades, multiplicaciones y fusiones terminan por construir un sujeto capaz de pensarse más allá del acto violento:

Una voz traviesa, de milenios, me impele a dialogar a gritos conmigo; una voz que no soy yo, pero soy yo, que se burla de mí, y de la otra voz, de todos los que soy yo. Yo mismo, conmigo, me concilio, me acaricio, me simpatizo, soy un devoto delirio, un idilio monstruoso, me reúno y armonizo. Siempre que experimento esa atracción hay una lucha inútil y tortuosa en la que finalmente se impone el amor que yo experimento por mí, indescifrable unión. (Rosero, 2019, p. 74)

Todas las formas de identificación, el reconocimiento de los cuerpos en el discurso y la proliferación de nombres construyen en el final de esta historia una subjetividad múltiple que es capaz de amar, de separarse de los actos de violencia y de reconocerse en la identidad del relato como un yo múltiple que ama. En otras palabras, la construcción de la subjetividad del narrador en su monólogo se convierte en una herramienta que lo separa del acto violento.

4.1.2. Un pasado para Micaela

Un evento violento que marca la vida de todos los personajes y la posibilidad de sobrellevar ese evento son los ejes que dan forma a esta historia. La familia Vidal frente a la iglesia del pueblo que aún no se llamaba Silvia —pero que empezaría a hacerlo después de este día— fue descuartizada completamente delante de los ojos de nuestra narradora.

Del corresponsal Javier Ocampo. “En el poblado que de ahora en adelante se llamaría Silvia, después de la celebración del viernes santo, el hacendado Lorenzo Quintana dio muerte a seis miembros de la familia Vidal, incluida una niña de ocho años, en plena plaza pública y delante de todos los habitantes del corregimiento. La violenta muerte de la familia Vidal, que se llevó a cabo por descuartizamiento con caballos, produjo consternación en la localidad donde los Vidal eran muy apreciados. [...] Se logró establecer que el móvil del crimen se constituyó porque el hacendado Vidal reemplazó a Lorenzo Quintana en el papel que le correspondía en la ceremonia del viernes santo debido a su atraso en llegar a la iglesia y a instancias del señor cura párroco. El señor cura párroco

fue llevado en estado de shock nervioso a un hospital de Cali. Es de añadir que la esposa del genocida está relacionada por lazos de sangre con la familia Vidal y que presencié ella también, montada a caballo al lado del genocida, el macabro espectáculo sin oponerse, sin intentar evitarlo” Sin oponerme, sin intentar evitarlo. Eso me ha hecho Lorenzo, hija, me ha descubierto, me ha delatado, desnuda, Micaela hija, desnuda. Me ha convertido en perdedora en un segundo. (Parra Sandoval, 2013, pp. 85-86)

Contar el evento traumático, no obstante, es una acción postergada durante toda la novela. Lo que se nos ofrece es un ir y venir por todos los eventos de todas las vidas que llevaron a este suceso o que se desprendieron de él, y una serie de reflexiones que intentan dar sentido a ese trauma. Estamos ante la representación de un acto de violencia física y simbólica con los términos en los que lo definimos siguiendo a Cavarero.

Para lidiar con este evento, la narración y la formación de una identidad narrativa se nos ofrecen como formas de sobrellevar el trauma. Nuestra narradora lleva a una expresión muy literal la afirmación de Pimentel que ya hemos referido: establece una serie de relaciones sujeto-objeto con múltiples *yo*es que la representan en diferentes momentos de su vida (infancia, juventud, adultez, vejez). Y en el transitar por esos múltiples objetos del relato se construye una identidad narrativa que da sentido al sinsentido.

Al igual que en la novela de Rosero, el nombre es un punto de partida para rastrear cómo se ha producido esta identidad narrativa que ofrece un espacio de resistencia ante la violencia. Aquí, no obstante, el movimiento es diferente. Transitar a través de múltiples nombres es lo que permite a la narradora formar una identidad narrativa, pues el evento ha sido tan decisivo que existe un antes y un después de él. En otras palabras, la multiplicidad del nombre refleja un reconocimiento de la fragmentación que ha generado el acto violento y permite articularlo como eje de un relato de la vida de la narradora. Así, nuestra protagonista pasa de ser la muchacha de alborotadas melenas rubias, a la abuela, a Mary Catherine y al yo que narra: cuatro nombres diferentes que corresponden a cuatro mujeres ubicadas en distintos tiempos y unidas por el evento de la plaza. Y, sin embargo, todas son la misma narradora. Este movimiento permite lo que, de acuerdo con Cavarero, impedía presenciar un acto

violento: dar significado al evento. Separar voluntariamente un mismo *yo* tomando como punto de partida el acto violento es una forma de articularlo en un sentido.

Pero el reconocimiento del *yo* no se limita a establecer una identidad con las otras *yo* que la narradora es. Al ser un monólogo interior, ella es también la gestante de las historias del victimario, de las víctimas, de los cómplices y de los testigos. Es incluso también la receptora de su relato y aquella que por escuchar comparte la carga del evento simbólico, tal como lo menciona: «[p]orque compartir es de alguna manera dar de lo que se tiene, endosar el recuerdo, hacer que el oído que escucha sea co-deudor de nuestra historia» (Parra Sandoval, 2013, p. 23).

La narradora hace del espacio de la representación una forma de ver desde el punto de vista del otro, por ello en esta novela abundan las esculturas y las pinturas que son «su mirada [la de la víctima, Julio Vidal] de aquella tierra, es como ver con sus ojos de hace cuarenta años, manera amorosa de detener el tiempo» (Parra Sandoval, 2019, p. 23). En el espacio de la narración ese punto de vista es equiparable a la focalización del relato. Por ello, las relaciones sujeto-objeto que se enmascaran bajo la aparente focalización del narrador y el fluir de los eventos se hacen explícitas en pasajes como el siguiente y nos muestran que, en esta historia, como en los cuadros, los personajes son objetos dispuestos por el narrador para impregnar de sentido la historia narrada: «Allí estarán [Julio Vidal y la muchacha de alborotadas melenas rubias], quietos y en silencio, mientras te hablo de otras cosas que debes conocer antes de seguir con su historia» (Parra Sandoval, 2013, p. 23). En otras palabras, estos seres discursivos a los que observa la narradora están ahí como una forma de permitir a esta voz ser, además de Mary Catherine y las otras dos mujeres, los demás personajes del relato. En ese movimiento, aparece una vez más una subjetividad que se mantiene por encima de los eventos violentos.

A ellos se suma Micaela, una última duplicación discursiva que, como ya lo hemos advertido, comparte la carga del relato. Imaginarla como receptora de la historia impulsa también a ordenar los eventos de una forma comprensible, articular un legado que debe ser comprendido por un tercero que no estaba presente. Es como lo ha mencionado Luz Mary

Giraldo (2013, p. 8) un relato que permite «poner en conocimiento hechos del pasado para compartirlos y revelar una identidad común signada por el temor al pasado ancestral».

Este reconocimiento recoge una última manifestación que hace aún más explícita la resistencia contra el acto violento. Al inicio de este pasaje hemos citado el fragmento de la novela que da cuenta del evento que ha sucedido. Este corresponde a un fragmento de un recorte de prensa que, sin previo aviso, es citado. Vale la pena recordar que este relato es un monólogo interior, es decir, la narradora está imaginando que cuenta esta historia a su nieta, razón por la cual el abandonar la enunciación y permitir la cita directa de una voz que no es la propia, que suspende la función de enunciación de la narradora, puede ser leído como un gesto que responde a la necesidad de contar el evento y a la imposibilidad de hacerlo desde la perspectiva cruda de la nota. En otras palabras, se trata de imaginar un nuevo soporte para la enunciación que pueda describir el evento violento, que se ha evitado todo el tiempo, sin comprometer la subjetividad que, en el relato, ha construido la mujer que nos habla. Visto así, hay toda una legión de subjetividades que proliferan a raíz del evento traumático. Los movimientos que nos permiten establecer una identidad narrativa se transforman en un espacio de resistencia ante la pasividad y el sinsentido al que fue condenada la narradora y de esta manera, la narración se convierte en un espacio de alivio.

6. CONCLUSIONES

La construcción de la identidad narrativa en las dos novelas estudiadas establece que, desde el espacio de la narración, hay una posibilidad de recuperar la dimensión humana del sujeto víctima de la violencia. Esto significa que lo que estas novelas han representado es un juego con la identidad narrativa como una forma de construir un espacio desde el cual pensar los eventos violentos y pensarse a sí mismos en relación con ellos. Hemos visto que el relato, o bien permite explorar nuevas subjetividades para resistir el acto violento y escapar a la violencia, o bien construye un gran yo en el relato que articula el acto violento en un sentido narrativo nuevo. La narración y la identidad narrativa, como

fenómenos que imponen filtros con los que se representan actos violentos, son espacios de resistencia simbólica.

7. REFERENCIAS

- Cavareto, A. (2009). *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos Editorial.
- Caña Jiménez, M. C. (2014). De perversos, voyeurs y locos: hacia una fenomenología de la violencia en la narrativa de Evelio Rosero. *Revista de estudios hispánicos*, XLVII(2), 329-351.
- De Alba Martínez, K. A. (2021). *Cuerpos violentos, cuerpos violentados y violencia incorporada: El cuerpo como alegorización de la violencia colombiana en la novela En el lejero*, de Evelio Rosero [tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/15246>
- García Herrera, A. (2016). Realidad y representación: Una aproximación a “Faraón Angola” de Rodrigo Parra Sandoval. *Revista Espinela*, (4), 26-31. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/espinela/article/view/25849>
- Giraldo, L. M. (2013). *Escritura y secreto: Entre el amor y la muerte*. En Parra Sandoval, R. *Trilogía sentimental* (pp. 7-17) [libro electrónico]. eLibros Editorial SAS.
- Hoyos, H. (2012). *Visión desafectada y resingularización del evento violento en Los ejércitos de Evelio Rosero*. En Moraña, M. y I. Sánchez Prado (eds.). *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina*. Iberoamericana.
- Jaramillo Morales, A. (2007). *Nación y melancolía: Literaturas de la violencia en Colombia, 1995-2005*. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIII(724), 319-330. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/101/103>
- Parra Sandoval, R. (2013). *Un pasado para Micaela*. En Parra Sandoval, R. *Trilogía sentimental* (pp. 19-88) [libro electrónico]. eLibros Editorial SAS.
- Pimentel, L. A. (2012). *Constelaciones I. Ensayos de Teoría narrativa y Literatura comparada*. Bonilla Artigas Editores, UNAM Facultad de filosofía y letras.
- Ramírez, L. (2013). *Respirando desde los asediados: una lectura de Los ejércitos de Evelio Rosero Diago y Los vigilantes de Diamela Eltit*. *Estudios de Literatura Colombiana*, (33), 105-118.

- Rojas Rodríguez, H. (2020). El sujeto en la narración: una propuesta de resistencia del sujeto en La ciudad ausente de Ricardo Piglia [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79095>
- Rosero, E. (2019). Señor que no conoce la luna. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Suárez, J. (2010). Sitios de contienda: Producción cultural colombiana y el discurso de la violencia. Vervuert Verlagsgesellschaft

ANIMALES SIN CORAZÓN: UNA LECTURA ECOCRÍTICA DE “EL CUMPLEAÑOS DE LA INFANTA” DE OSCAR WILDE

AURORA MURGA AROCA

Universidad Complutense de Madrid; Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XIX en Reino Unido estuvo marcado por multitud de cambios a nivel económico, demográfico, social y, también, científico, con la publicación de numerosos estudios anatómicos que cuestionaban la veracidad de la definición bíblica de la identidad “humana” como algo fijo e inmutable (Plunkett et ál., 2012, p. 1-9). Por ejemplo, en los distintos tratados de Darwin se revelaba la existencia de una conexión entre los humanos y el resto de animales, así como su mutua dependencia del medio ambiente. Ese acercamiento entre lo humano y lo animal alimentó miedos ya existentes sobre una potencial involución de la sociedad hacia etapas más atávicas.

En las últimas décadas de este siglo, hubo una proliferación de textos científicos y jurídicos, entre los que cabe destacar “L’Uomo Delinquente” o “Criminal Man” del criminólogo Cesare Lombroso y *Entartung* o *Degeneration* del médico Max Nordau. En “Criminal Man”, Lombroso hace uso de la frenología, una pseudociencia que entonces se considerada ciencia, y la cual argüía que la animalidad o desviación del sujeto podía ser científicamente determinada mediante la observación del tamaño y la forma de su cráneo (Orning, 2012, p. 111-117). Si alguien poseía rasgos que pudieran considerarse similares a los de un animal, esta persona era diagnosticada por Lombroso como criminal innato o “born criminal” (Hurley, 2002, p. 197). Por otro lado, Nordau extiende este juicio a ciertos artistas y filósofos de la época, entre los cuales se encuentra Oscar Wilde. Este entiende que el pensamiento hedonista que

promovían aquellos artistas asociados con los movimientos del Esteticismo y la Decadencia conducía hacia la degeneración del sujeto (Nordau, 1988, p. 296-337). Por tanto, Nordau comparte las ideas de Lombroso, y justifica racionalmente la idea de que escuchar y dar rienda suelta al cuerpo y a sus sentidos conduce hacia a la “animalización” del individuo.

En este contexto, es relevante mencionar la atracción de la sociedad victoriana por lo que entonces se denominaba “freakshows”, es decir, espectáculos en los que el reclamo era observar de cerca cuerpos cuyo físico se salía de la norma, como por ejemplo, el de personas con enanismo. Como Orning refleja en su tesis, el “freak” o “monstruo” era percibido por la audiencia como un ser “bordering on the bestial”; un ser híbrido, a mitad de camino entre lo humano y lo animal (2012, p. 86). En otras palabras, estas personas eran consideradas un ejemplo de lo endebles y flexibles que son los límites entre lo humano y lo animal; recordatorios vivos de los peligros que una potencial involución de la sociedad podría acarrear.

Todo esto contribuyó a establecer una conexión directa entre animalidad y degeneración en el imaginario social, que, a su vez, derivó en un intenso escrutinio del sujeto moderno. Así, la posesión de cualquier señal física o conductual que recordase a un animal era considerada un signo de desviación y criminalidad. Identificar al híbrido y contenerlo era clave para evitar el contagio de esta “animalidad”. De entre los géneros literarios que más eco se hicieron de estos miedos sociales, destaca la ficción gótica y decadentista inglesa, la cual se puebla de criaturas híbridas, mitad humanas, mitad animales, que invaden la sociedad inglesa y amenazan con subvertir el orden social establecido.

La animalización física del antagonista se convierte en un recurso narrativo recurrente dentro del gótico. Esta animalización visible permite alertar tanto al protagonista, como al lector de la potencial no-humanidad del antagonista. Este es el caso de numerosos villanos híbridos, como Drácula, en la novela homónima de Bram Stoker, o Mr Hyde, en *El extraño caso de Dr Jekyll y Mr Hyde* de Robert. L. Stevenson, entre otros muchos. Sin embargo, aunque esta construcción ecofóbica del otro, es decir, desde el miedo y el rechazo a lo animal, es prevalente

dentro del género, con este artículo pretendo demostrar que también se pueden encontrar narrativas góticas donde se cuestionan las definiciones tradicionales de lo “humano” y lo “animal”, lo civilizado y lo salvaje, como es el caso de “El cumpleaños de la Infanta” de Oscar Wilde.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este artículo propone una revisión ecocrítica de “The Birthday of the Infanta”, publicado en 1891 dentro de la colección de cuentos *A House of Pomegranates*. La ecocrítica es una corriente teórica relativamente reciente que promueve una revisión de los cimientos de la filosofía y de la literatura del arte occidental, ya que cuestiona y revisa la validez de la estructura jerárquica sobre la que se asienta el sistema binario civilización/naturaleza, humano/animal (Keetley and Sivils, 2018, p. 1). Una lectura ecocrítica de la representación del monstruo del gótico finisecular revela que el concepto de sujeto civilizado depende de un “otro” animal del cual distinguirse. Estos conceptos binarios son, por tanto, frágiles, ya que si no hay un antagonista claramente definido, tampoco es posible identificar al sujeto normativo. La inclusión de personajes híbridos dentro de este género pone en entredicho la fiabilidad de estos constructos, y, a pesar de que la mayoría de narrativas acaban reafirmando el binario animal/humano, también podemos encontrar relatos donde se cuestiona su validez. En estos casos, el híbrido es representado desde la empatía, en lugar de la ecofobia, y su asociación con lo animal y lo salvaje es descrita en términos positivos.

En este artículo arguyo que “The Birthday of the Infanta” pertenece a este último grupo, ya que no solo presenta al híbrido, el enano, desde la empatía, sino que también se encarga de mostrar a todos los personajes como inherentemente híbridos, incluyendo a la Infanta. Oscar Wilde es un autor que se caracteriza por cuestionar las convenciones acerca de la moralidad y la normatividad. Su rechazo de lo que él llamaba “verdades objetivas” tanto en su ficción como en sus ensayos hace que aplicar una lectura ecocrítica a su obra sea especialmente interesante (Danson, 1997, p. 81). Para muchos críticos, la personalidad de Oscar Wilde constituye su mejor paradoja o epigrama, y el más complicado de resolver, ya que

al estudiar al autor se enfrentan a una personalidad “multicolor” que se resiste a ser fácilmente categorizada (Holland, 1997, p. 16). Para el desarrollo del presente artículo, es esencial mencionar la faceta filosófica del autor, quien durante sus años como estudiante en Oxford, se interesó por el debate acerca de la redefinición de la identidad del sujeto post-darwiniano (Helfand and Smith, 1989, p. vii). Su paso por Oxford también le puso en contacto con Walter Pater y el Esteticismo, una corriente artística y filosófica que rechazaba la moralidad utilitaria establecida, y promovía la autoexploración a través de los sentidos como parte esencial en el desarrollo del individuo (Pater, 1980, p. 188). Muchos críticos han identificado la presencia de estos intereses científicos, artísticos y filosóficos en su obra más reconocida, *El retrato de Dorian Gray*. Un acercamiento desde la ecocrítica a los cuentos de Oscar Wilde permite demostrar que la intención del autor por desdibujar los límites que separan los opuestos binarios civilización/naturaleza, humano/animal está también presente en *A House of Pomegranates*, y es particularmente notable en “The Birthday of the Infanta”.

“The Birthday of the Infanta” no ha recibido tanta atención por parte de la crítica literaria como otras obras del autor, tal y como señala Foss (2017, p. 353-54). De hecho, tan solo Susan M. Bernardo ofrece una visión ecocrítica de este cuento en el libro *Victorian Environmental Nightmares* (2019), dentro del capítulo dedicado a los cuentos de hadas de Wilde titulado “Nowhere to Go: Caught Between Nature and Culture in Oscar Wilde’s Fairy Tales”. El presente artículo contribuye, por tanto, a aumentar la atención crítica sobre los cuentos de Wilde en general, y en concreto, a ofrecer una interpretación ecocrítica en profundidad de uno de los cuentos de la colección donde las fronteras entre lo humano y lo animal están más claramente desdibujadas.

La acción de “The Birthday of the Infanta” se sitúa en la corte española, el día del cumpleaños de la Infanta. Para celebrar el evento, se organizan diferentes actividades como una corrida de toros de mentira, una obra de teatro de marionetas, espectáculos con diversos animales amaestrados, y el baile de un enano. Este último había sido encontrado en el bosque donde vivía con sus padres, unos carboneros, y arrastrado a palacio expresamente para bailar para la Infanta. Tras su baile, la princesa arroja

a sus pies una rosa blanca, y el enano, que nunca había tenido contacto con la alta sociedad del palacio, confunde este gesto de desprecio y de sorna, con una declaración de amor.

Con la llegada del enano al palacio y a sus jardines, se produce un contraste entre la naturaleza, representada por el enano, y la corte del palacio. En este cuento, el lugar de procedencia de los personajes juega un papel clave, ya que la animalidad o humanidad de los mismos no solo depende de su apariencia física, sino también de su lugar de procedencia. Por tanto, para determinar el ángulo desde el cual se representa al híbrido Humano-Animal en este relato, es necesario primeramente analizar y comparar la representación de los espacios clave del bosque y el palacio como encarnaciones de la naturaleza frente a la civilización. Después, el análisis se centra en la manera en la que los protagonistas, el enano y la Infanta, son representados como opuestos binarios en el cuento. Finalmente, se estudiará el papel simbólico que juega el espejo donde el enano se ve reflejado por primera vez, así como el valor que tiene en el cuento la posesión o ausencia de un corazón a la hora de determinar la identidad animal o humana del sujeto.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. NATURALEZA Y CIVILIZACIÓN: EL BOSQUE Y EL PALACIO

El enano es arrancado del bosque, separado de su familia biológica, y traído al palacio para bailar en el cumpleaños de la Infanta. El bosque se construye como el espacio opuesto al palacio y sus rígidas normas sociales. La división naturaleza/cultura se evidencia aún más través del contraste de la flora y fauna del bosque y la del jardín del palacio. Por un lado, en el ordenado y simétrico jardín, “the tall striped tulips [stand] straight up upon their stalks, like long rows of soldiers...”, mientras que en el bosque las plantas, animales y el propio enano “run wild”, es decir, campan libre y desenfrenadamente (Wilde, 1997, p. 259; 264). La naturaleza presente en el jardín está subyugada por la civilización, modificada y acondicionada para que sea estéticamente agradable, mientras que el bosque está caracterizado por el caos y el desorden que gobierna a sus habitantes, ya sean plantas, animales, o el propio enano.

En este cuento, el dilema naturaleza versus cultura también está unido a la división de clases sociales. Así, el palacio no solo representa la civilización y el orden, sino también la cultura, la belleza y la riqueza frente a la ignorancia, la fealdad y la pobreza del enano y de su lugar de origen, el bosque (Bernardo, 2019, p. 229). Este contraste se observa claramente cuando el enano, tras bailar para la princesa, se adentra en el jardín. De entre todas las criaturas que lo habitan, tan solo los pájaros y los lagartos muestran empatía y no rechazo hacia él. Esto no es producto de la casualidad, ya que estos animales son los únicos capaces de cruzar los muros que rodean el jardín y adentrarse en el bosque. Por tanto, únicamente los lagartos y pájaros habían visto al enano en su hábitat, y habían sido testigos de su bondad con el resto de animales (Bernardo, 2019, p. 231). Este conocimiento previo, hace que no le juzguen exclusivamente en base a su apariencia asimétrica y deforme. Sin embargo, las flores del jardín desestiman la opinión de los pájaros y los lagartos. Desde su perspectiva, la habilidad de poder transitar entre la civilización y la naturaleza es considerada “vulgarising”, puesto que “well-bred people always stay exactly in the same place” (Wilde, 1997, p. 267; Jones, 2011, p. 886).

En el Londres del siglo XIX, la identidad de una persona, más concretamente su estatus social, estaba íntimamente ligado a su lugar de residencia, ya que existía una clara diferencia de clases entre el este y el oeste de la ciudad (Dryden, 2003, p. 255). Además, tal y como dicen las flores del jardín, ser nómada y cruzar fronteras entre una zona de la ciudad y la otra también era indicativo de una clase social baja: “...birds and lizards have no sense of repose, and indeed birds have not even a permanent address. They are mere vagrants like the gypsies, and should be treated in exactly the same manner” (Wilde, 1997, p. 267). Por tanto, el enano es rechazado por su animalidad delatada no solo por su físico, sino también por su origen. Tal y como señala el reloj de sol del jardín: “everyone knew that the children of kings were kings, and that the children of charcoal-burners were charcoal-burners” (Wilde, 1997, p. 266).

En el bosque no hay relojes, reglas ni ningún orden o simetría artificial, y es en este ambiente donde el enano siente que está en su elemento. Está familiarizado con el entorno y sabe como usar los elementos naturales a su alcance para fabricar jaulas para los saltamontes, o para

construir una siringa o flauta de Pan. También reconoce todos los cantos de los pájaros, y sabe identificar las huellas de los distintos animales que habitan el bosque (Wilde, 1997, p. 267). En resumen, en el bosque, el enano comprende su entorno, conoce su funcionamiento y sabe desenvolverse con lo que éste le ofrece.

Sin embargo, cuando el enano abandona el jardín y entra en el palacio, queda tan deslumbrado por su belleza que incluso se plantea que pueda ser “far more splendid [...] than the forest” (Wilde, 1997, p. 268). En el palacio hay elementos que son difíciles de encontrar en la naturaleza, tales como “patrones geométricos”, cortinas de terciopelo negras, tapices hermosamente decorados, alfombras árabes, cuero de Córdoba, plata, perlas, oro y un sinfín de materiales preciosos (Wilde, 1997, p. 269). Curiosamente, los tapices están decorados con figuras animales, las cortinas con soles y estrellas, hay pájaros pintados en los muros, y los biombos están bordados con figuras de loros y pavos reales (Wilde, 1997, p. 268-70). Es decir, los elementos naturales con los que el enano está familiarizado están replicados como motivos decorativos por todo el palacio. Esta utilización de la naturaleza y de los animales como mero objeto decorativo, de la que también hace alarde el jardín del palacio, refleja la dominación de la naturaleza por parte de la cultura, y deja patente la jerarquía implícita en el opuesto binario civilización/naturaleza.

Sin embargo, a ojos del enano, el bosque sigue siendo superior a la flora y fauna artificial del palacio, a pesar de estar recreada con materiales tan suntuosos. Aunque está maravillado por este nuevo y enigmático entorno, el enano prefiere el desorden del bosque y su falta de armonía, ya que esta también implica una mayor libertad:

Here, in the palace, the air was close and heavy, but in the forest the wind blew free and the sunlight with wandering hands of gold moved the tremulous leaves aside. There were flowers, too, in the forest; not so splendid, perhaps, as the flowers in the garden, but more sweetly scented for all that... (Wilde, 1997, p. 269)

3.2. HUMANO Y ANIMAL: LA INFANTA Y EL ENANO

Este mismo contraste entre lo animal y lo civilizado también está reflejado en la manera en la que los personajes son descritos, particularmente

las figuras del enano y de la Infanta. Sin embargo, antes de analizar a estos dos personajes en concreto, es conveniente detenerse a estudiar el comportamiento de la corte española en general hacia aquellos a cargo de los espectáculos para el cumpleaños de la Infanta, y hacia sus animales. En palabras de Bernardo, este cuento pone de manifiesto la existencia de una clase explotadora, y otra explotada (Bernardo, 2019, p. 230). Así, podemos observar como los cortesanos usan y abusan de los juglares, y a su vez, los juglares lo hacen con sus animales.

Por tanto, la subyugación de la naturaleza no solo se refleja en el aspecto del jardín, donde las plantas son guiadas y podadas para lucir simétricas, sino que también la podemos observar en la manera en la que los animales son tratados durante la celebración. Una serie de animales salvajes como serpientes, un oso encadenado y unos macacos de Berbería son traídos en presencia de la Infanta, y dominados o domados por el hombre como parte del espectáculo: “the bear stood upon his head with the utmost gravity, and the wizened apes played all kinds of amusing tricks...” (Wilde, 1997, p. 264). Hacer el pino con la cabeza no es un comportamiento natural de los osos, como tampoco lo es de las flores el crecer rectas y en ordenadas filas, como si de soldados se tratase (Wilde, 1997, p. 259). Dentro del recinto del palacio, flora y fauna son moldeadas por la civilización y forzadas a adoptar un aspecto y un comportamiento concretos.

Este instinto de superioridad y dominación sobre la naturaleza no solo se ve reflejado en el trato cruel que reciben los animales, sino que tal y como recalca Valls: “los distintos números de variedades que conforman la fiesta de cumpleaños combinan [...] [la]: crueldad y [el] juego” (2020, p. 134). De hecho, el acto más claro de violencia hacia los animales ocurre durante el festejo de una “sham-bullfight” donde el toro es representado por uno de los niños de la corte. Durante esta aparentemente inocente y divertida falsa corrida, el joven Conde de Tierra-Nueva da el golpe de gracia al toro con tanto ensañamiento, que arranca la cabeza del disfraz de cuajo. La ferocidad demostrada por el Conde parece desdibujar las diferencias establecidas entre un comportamiento civilizado y uno salvaje. Sin embargo, de acuerdo con el análisis que hace Eduardo Valls en su artículo, el ejercicio de la crueldad hacia el más débil no es

incompatible con la civilización. Según Nietzsche, el impulso de infligir dolor no desaparece con la llegada de la civilización, sino que se sublima y redirige a través del arte, la cultura, y la puesta en escena de ciertas ficciones donde poder focalizar ese “deseo por causar y ver causar dolor”, como pueden ser las corridas de toros (Valls, 2020, p. 133-135). Este disfrute de la crueldad se ve claramente reflejado en el comportamiento de los cortesanos, de la misma manera que también queda patente su total falta de empatía. De hecho, los habitantes del palacio demuestran más empatía hacia objetos inanimados, como las marionetas del guiñol, que hacia ninguna otra criatura viva, incluyendo, por supuesto, al enano.

De todas las actividades organizadas, la actuación de este último es la que más triunfa. El enano es una criatura que parece a la vez animal y humana, y que por tanto llama más la atención de toda la corte, dado que es más difícil de categorizar. Este tiene las piernas torcidas, los ojos pequeños y brillantes, y una enorme y deforme cabeza (Wilde, 1997, p. 264). El enano no es civilizado, sino salvaje, y esto se refleja en la ausencia de orden o simetría de su apariencia. Su animalidad es también reforzada mediante la conexión que se establece en el relato entre el enano y el dios griego Pan, ya que, no solo solía danzar en el bosque como un elfo, sino que también acostumbraba a construir con bambú la flauta o siringa “that Pan loves to hear” (Wilde, 1997, p. 267).

Esta conexión con el dios híbrido Pan refuerza la idea del enano como salvaje, animal y conectado al bosque, puesto que Pan es el dios protector del bosque y de la naturaleza salvaje. Pan también está conectado con los impulsos animales, concretamente con el miedo y el deseo. En la mitología y en la literatura, se le representa como a un dios de la fertilidad y la sexualidad, cuya visión inspira miedo irracional (Ruiz de Elvira, 1982, p. 98-99). Al igual que Pan, un dios mitad cabra, mitad hombre, el enano es también considerado un ser híbrido; un “fantastic little monster [...]... fashioned by others to mock at” (Wilde, 1997, p. 264). Por tanto, los niños utilizan comparaciones con animales para referirse al enano, diciendo, por ejemplo, que es igual de inteligente que los “Barbary apes, and much more ridiculous”. Además, este recibe el mismo trato que los animales hasta el momento de su muerte. Cuando el enano

cae desplomado, el hermano del rey, Don Pedro, sugiere azotarle con un látigo para que obedezca antes de darse cuenta de que había fallecido (Wilde, 1997, p.271).

En contraposición al enano, se encuentra el personaje de la Infanta. Sin embargo, según Foss, Wilde construye a este personaje como contrario, pero también como reflejo del enano. Por ejemplo, la princesa es descrita como un ser de tamaño pequeño mediante el uso de frecuentes diminutivos, para, según Foss, dirigir la atención de los lectores hacia los paralelismos existentes entre los dos personajes principales (2017, p. 340). Además del tamaño, también tienen en común la impulsividad. Mientras que el enano utiliza gestos burdos y exagerados para demostrar sus sentimientos de alegría o placer, la princesa patalea, grita y demuestra su desdén mediante muecas exageradas cuando sus deseos no son cumplidos. Este comportamiento muestra falta de racionalidad y de autocontrol, lo cual alerta al lector de la potencial animalidad de la Infanta. Lo que es más, si añadimos su belleza y su temprana coquetería, podríamos estar frente al ejemplo de una *femme fatale* incipiente. Las *femme fatale* son arquetipos recurrentes en la literatura coetánea utilizados para representar la encarnación de la mujer-animal, guiada por su sexualidad y sus instintos de crueldad, lo cual cuestiona el papel de la Infanta como representante de la civilización y de la humanidad en el cuento (Dijkstra, 1986, p. 289).

Otra característica en común es su crianza, puesto que ambos personajes han crecido en un ambiente de aislamiento (Foss, 2017, p. 343). La Infanta no tiene permitido jugar con nadie que no esté a su mismo nivel social, lo cual, siendo ella la princesa, implica que siempre debe jugar sola. Esta norma solo se desoye el día de su cumpleaños, cuando se le permite invitar a todos los hijos de familias nobles a jugar con ella (Wilde, 1997, p. 259). Por tanto, cuando en la última frase del cuento, tras presenciar la muerte del enano a causa de un corazón roto, la Infanta solicita que en el futuro solo vayan a “jugar con ella” aquellos que no tengan corazón, se puede interpretar que la princesa, quizás inconscientemente, reconoce al enano como un miembro más de la corte, es decir, como humano (Orning, 2012, p. 349).

Lo que es más, este cuento presenta al resto de “playmates” de la Infanta como híbridos también, ya que hacen alarde de la misma impulsividad ya analizada en el enano y en la Infanta. Durante la celebración de los distintos espectáculos, todos los niños muestran distintas emociones abiertamente. Por ejemplo, lloran desconsolados con el trágico final del guiñol, se asustan con las serpientes, y dejan escapar a “loud shout of delight” durante el baile del enano (Wilde, 1997, p. 264). Desde el punto de vista de Lombroso, el hecho de que la Infanta y el resto de niños presenten características animales, como la falta de autocontrol, no es sorprendente, ya que, de acuerdo con el criminólogo, tanto los niños como las mujeres tenían más en común con los animales que con los hombres adultos en relación a su amoralidad, complejión, el tamaño de su cerebro y su inteligencia (Lombroso, 1895, p. 48).

4. CONCLUSIÓN: ANIMALES SIN CORAZÓN

En “The Birthday of the Infanta” todos los personajes de la historia tienen comportamientos impulsivos o crueles, tanto adultos como niños, hombres como mujeres, e incluso las flores del jardín. Por tanto, este cuento desdibuja los límites que separan lo “humano” de lo “animal” y muestra a unos personajes híbridos y complejos. El comportamiento de la Infanta y del resto de la corte cuestiona el aspecto “humano” de la civilización, ya que el ambiente asfixiante y encorsetado del palacio despoja de empatía a sus habitantes. Es más, el relato parece indicar que la ausencia de empatía, es decir, de conexión con el otro y con uno mismo, es el origen de la crueldad de la que hacen alarde todos los miembros de la corte. Esta nula capacidad de verse reflejado en el otro está también unida a una incapacidad de distinguir entre realidad y ficción, entre objeto y sujeto, de tal manera que la corte parece sentir más empatía hacia objetos inanimados, como las marionetas, que hacia el propio enano. Tanto es así, que en el momento en el que los niños encuentran al enano llorando desconsoladamente, creen que está actuando, y en lugar de preocuparse, se ríen y aplauden.

Esta falta de conciencia de uno mismo se aprecia más claramente cuando el enano, tras deambular por el palacio, se ve por primera vez reflejado

en un espejo. No solo es incapaz de reconocerse a sí mismo en el reflejo, sino que además replica los juicios emitidos por la Infanta y su corte:

It was a monster, the most grotesque monster he had ever beheld. Not properly shaped as all other people were, but hunchbacked, and crooked-limbed, with huge lolling head and mane of black hair. The little dwarf frowned, and the monster frowned also. He laughed, and it laughed with him [...]. He made it a mocking bow, and it returned him a low reverence... (Wilde, 1997, p. 270)

El enano define su propia imagen en el espejo como la de un “monstruo”, y también reacciona con risa y mofa. Es solo cuando por fin se da cuenta de que está frente a un espejo, que ese sentimiento de desdén se transforma en miedo, y finalmente en tristeza al darse cuenta que aquel inicial gesto de la Infanta de arrojar una rosa a sus pies que él había interpretado como amor, formaba parte, en realidad, de una burla.

La inocencia inicial del enano tiene su origen en la falta de conocimiento del lugar que ocupa en el mundo y de las normas que vertebran la sociedad de la que pasa a formar parte cuando entra en el palacio (Valls, 2020, p. 137). El espejo obliga al enano a mirarse a sí mismo como a un “otro”, es decir, a través de los ojos de los demás y tomar conciencia del papel que juega dentro de la sociedad civilizada (Lee, 2010, p. 208). Es el conocimiento de como los demás lo perciben lo que rompe el corazón del enano, que exclama: “Why had they not left him in the forest, where there was no mirror to tell him how loathsome he was?” (Wilde, 1997, p.271). A través del espejo, el enano se da cuenta de que su animalidad o hibridad lo convierte en un ser inferior dentro del palacio y de sus jardines, es decir, de la civilización. No es tanto el hecho de reconocerse “animal” o “monstruoso” lo que le rompe su corazón, sino el descubrir que esta animalidad le sitúa en una posición inferior dentro del sistema jerárquico de clases retratado en el cuento, como Bernardo recalca (2019, p. 231-32).

La obra de Oscar Wilde se caracteriza por subvertir los símbolos tradicionales y otorgarles significados contrarios. La posesión de un corazón, en lugar de dotar al enano de humanidad, lo vuelve a situar como “otro”, puesto que la posesión de un corazón o de autoconciencia es la culpable

de que no pueda integrarse con éxito en la sociedad del palacio⁷³. Por tanto, cuando la Infanta solicita que en el futuro solo “vengan a jugar con ella aquellos que no tengan corazón” (Wilde, 1997, p. 272), se puede interpretar que está requiriendo la compañía de personas con la misma incapacidad de empatía y de conciencia que tanto ella como el resto de la corte poseen. En otras palabras, para sobrevivir en el ambiente teatral y artificial del palacio, es necesario adquirir una ceguera selectiva que impida al sujeto distinguir entre la realidad, lo que uno es por naturaleza, y la ficción o las normas por las que uno debe regirse para poder convivir y sobrevivir en sociedad. Desarrollar una capacidad de empatía con el otro es representado como peligroso y potencialmente fatal, ya que haría al personaje conocedor de que los cimientos sobre los que la civilización se sostiene parten de la crueldad y el sometimiento de la naturaleza, el resto de animales, y también de las clases empobrecidas.

Un análisis ecocrítico de “The Brithday of the Infanta” revela como este cuento cuestiona y subvierte las connotaciones atribuidas a la naturaleza y la civilización, y revela el funcionamiento del sistema jerárquico y opresivo sobre el cual se asientan las bases de la sociedad occidental. Por un lado, el cuento representa a aquellos a cargo de defender el orden y la ley como responsables de comportamientos inmorales, inhumanos,

⁷³ Tal y como Valls refleja en su artículo, varios críticos han abordado “The Birthday of the Infanta” desde un punto de vista tradicional y han interpretado el símbolo del corazón “como ideal moral, cristiano o pequeño burgués” (Valls, 2020, p. 138). Sin embargo, dado que Wilde es conocido por cuestionar la existencia de una moralidad única, inmutable y natural en sus ensayos y en su obra de ficción, es conveniente abordar este relato teniendo en mente la tendencia del autor a subvertir símbolos y cuestionar “verdades objetivas” (Danson, 1997, p. 81). Por ejemplo, Jones arguye que despreciar la posesión de un corazón por parte de la Infanta implica su rechazo ante la imposición cualquier tipo de “hollow moral constraints” (2011, p. 891); mientras que, más recientemente, Eduardo Valls interpreta el “carecer de corazón” como el acto de “abrazar la experiencia vital” en su totalidad, aceptando tanto la belleza, como la crueldad y el sufrimiento (2020, p. 139). Finalmente, dentro del contexto del análisis ecocrítico que este artículo propone, interpreto la posesión de un corazón como equivalente a la toma de conciencia social y al desarrollo de la capacidad de empatía del sujeto. Lejos de ser positivo, la posesión de conciencia y empatía es lo que imposibilita la integración del enano en la corte y provoca su muerte. El descubrimiento de que la realidad sobre la que se asienta la ficción del orden social es el necesario sometimiento de otros seres vivos, entre los cuales el enano está incluido, es lo que finalmente le rompe el corazón.

e “insensitive to the needs of the oppressed” (Zipes, como se cita en Bernardo, 2019, p. 237). En contraposición, la posesión de características típicamente “animales”, es decir, las pasiones, la empatía, o el deseo de libertad es lo que dota al personaje del enano de “humanidad”. Sin embargo, son precisamente estas cualidades las que impiden la correcta integración del enano en el palacio puesto. Tal y como la Infanta remarca, para garantizar la continuidad de la ficción que mantiene el *statu quo* de la vida en palacio, es necesario carecer de corazón o de empatía con el débil.

5. REFERENCIAS

- Bernardo, S. M. (2019). Nowhere to Go: Caught Between Nature and Culture in Oscar Wilde’s Fairy Tales. En Laurence W. Mazzeno y R.D. Morrison (Eds), *Victorian Environmental Nightmares* (pp. 227-242). Palgrave Macmillan
- Danson, L. (1997). Wilde as Critic and Theorist. En Raby, P (Ed.), *The Cambridge Companion to Oscar Wilde*. Cambridge University Press
- Dijkstra, B. (1986). *Idols of Perversity: Fantasies of Feminine Evil in fin-de-siècle Culture*. Oxford University Press
- Dryden, L. (2003). *The Modern Gothic and Literary Doubles: Stevenson, Wilde and Wells*. Palgrave Macmillan
- Foss, C. (2017). ‘For the future let those who come to play with me have no Hearts’: The Affect of Pity in Oscar Wilde’s “The Birthday of the Infanta”. *Journal of Narrative Theory*, 47(3), 337-355.
- Helfand, M. S. y Smith II, P. E. (1989). *Oscar Wilde’s Oxford Notebooks: A Portrait of Mind in the Making*. Oxford University Press
- Holland, M. (1997). Biography and the Art of Lying. En Raby, P (Ed.), *The Cambridge Companion to Oscar Wilde* (pp. 3-17). Cambridge University Press
- Hurley, K. (2002). *British Gothic Fiction, 1885-1930*. En Hogle, J. E. (Eds), *The Cambridge Companion to Gothic Fiction* (pp. 189-208). Cambridge University Press
- Jones, J.T. (2011). *Morality’s Ugly Implications in Oscar Wilde’s Fairy Tales*. *Studies in English Literature, 1500-1900*, 51 (4), 883-903.
<https://www.jstor.org/stable/41349042>

- Keetley, D. y Sivils, M. W. (2018). Introduction: Approaches to the Ecogothic. En Keetley, D. y Sivils, M. W. (Eds), *Ecogothic in Nineteenth-Century American Literature* (pp. 1-20). Routledge
- Lee, S.D. (2010). The other in the Mirror, or, Recognizing the Self: Wilde's and Zemlinsky's Dwarf. *Music and Letters*, 91(2), 198-223.
<https://www.jstor.org/stable/40871577>
- Lombroso, C. (1895). Atavism and Evolution. *The Contemporary Review*, 68, 42-9.
- Nordau, M. (1988). *Degeneration*. Nebraska University Press
- Orning, S. E. S. (2012). *Fleshy Embodiments: Early Modern Monsters, Victorian Freaks, and Twentieth-Century Affective Spectatorship* [Tesis Doctoral, University of California] Repositorio institucional University of California
- Pater, W. (1980). *The Renaissance: Studies in Art and Poetry: the 1893 Text*. California University Press
- Plunkett, John et al. (2012). *Victorian Literature: A Sourcebook*. Palgrave Macmillan
- Ruiz de Elvira, A. (1982). *Mitología Clásica*. Gredos
- Valls, E. (2020). El arte por el dolor: resemantización estética de la crueldad en "The Birthday of the Infanta" de Oscar Wilde. *Estudios Irlandeses*, (15), 130-142.
- Wilde, O. (1997). *The Birthday of the Infanta*. The Collected Works of Oscar Wilde. Wordsworth Edition Limited.

ANÁLISIS DEL IMAGINARIO DECADENTE EN UNA NOVELA DE JANE DE LA VAUDÈRE (1857-1908)

M^a DEL CARMEN LOJO TIZÓN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Jeanne Scrive (1857-1908), conocida bajo el pseudónimo de Jane de la Vaudère, desarrolló su actividad literaria durante los últimos años del siglo XIX y primeros del siglo XX. Jane de la Vaudère nació en París, ciudad donde residió durante toda su vida. Contrajo matrimonio con Gaston Crapez de la Vaudère (De Viveiros, 2015, p. 173), quien heredó el Château de La Vaudère, propiedad de la que Jane adopta su pseudónimo como escritora.

Jane de la Vaudère perteneció a la generación *fin de siècle*. Goza de una amplia producción literaria, pues a lo largo de su vida publicó más de cuarenta obras (De Viveiros, 2015, p. 173). Cultivó distintos géneros literarios, pero su género por excelencia fue la novela. Como hemos señalado, la escritora desarrolló su carrera literaria durante las últimas décadas del siglo XIX, por lo que su obra está influenciada por las distintas estéticas que florecieron durante este periodo. Cabe destacar que su actividad no se limitó exclusivamente a la producción literaria, sino que también colaboró activamente en el periódico *La Presse* y perteneció a la Société des Gens de Lettres (De Viveiros, 2015, pp. 174-175), lo que atestigua el reconocimiento que obtuvo Jane de la Vaudère dentro del panorama literario de su época. Igualmente, sus obras literarias fueron publicadas en las editoriales más prestigiosas del momento “[...] les œuvres de Jane de la Vaudère seront publiées dans les plus grandes et les plus importantes maisons d’éditions de l’époque dont Ollendorff et Flammarion” (De Viveiros, 2007, p. 232) y parte de su producción fue

traducida a otras lenguas como por ejemplo al portugués, al alemán o al español (De Viveiros, 2007, p. 233).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es realizar un análisis de *Les Demi-Sexes*, novela publicada inicialmente en 1897, y en 1898 en la editorial de Paul Ollendorff. Como podemos comprobar, dicha novela se publica en plena efervescencia de la estética decadente. Por ello, nuestro interés reside en analizar los elementos tanto temáticos como formales que pudieran coincidir con los rasgos más representativos de la corriente decadente de la *fin de siècle*.

3. METODOLOGÍA

La combinación del método descriptivo y del método comparativo ha sido crucial para poder alcanzar los objetivos planteados en el presente estudio.

4. RESULTADOS

Como hemos señalado con anterioridad, la producción literaria de Jane de la Vaudère es extensa y variada, ya que cultivó varios géneros literarios. Algunas de sus obras más representativas son *Les Heures perdues* (1889), *L'Éternelle chanson* (1890), *Le Modèle, comédie en 1 acte* (1889), *Pour le flirt! saynètes mondaines* (1905) *Les Sataniques* (1897), *L'Anarchiste* (1893), *Les Androgynes, roman passionnel* (1903), *Les Courtisanes de Brahma* (1903) o *Sapho, dompteuse* (1908), y por supuesto, la novela que conforma nuestro objeto de estudio *Les Demi-Sexes*, publicada por primera vez en 1897.

En cuanto a su estilo, Jane de la Vaudère está claramente influenciada por el ambiente finisecular. Por ello, en su obra se plasman tintes naturalistas, ocultistas, exóticos, orientalistas, decadentes... Tal polifonía imposibilita el etiquetamiento estético de su obra y su estilo se considera, en general, ecléctico:

Il reste difficile d'opérer un classement taxinomique précis de l'œuvre de Jane de la Vaudère tant elle se caractérise par un éclectisme générique et thématique. Son œuvre de fiction peut être ainsi divisée en de nombreuses catégories: les œuvres poétiques d'inspiration romantique, les pièces de théâtre et les romans aux thématiques fin-de-siècle, alliant motifs naturalistes et décadents, exotisme et critique sociale. (De Viveiros, 2015, p. 174)

Tal como indica la cita anterior, las novelas publicadas durante la *fin de siècle* combinan motivos naturalistas y decadentes. En el caso de *Les Demi-Sexes*, los motivos decadentes toman protagonismo sin duda alguna sobre cualquier otro posible rasgo estético presente en la novela, pues dicha novela está construida siguiendo los patrones de la Decadencia tanto desde el punto de vista temático como desde el punto de vista formal, como demostraremos en el apartado siguiente.

5. DISCUSIÓN

En 1898, la editorial Ollendorff publica *Les Demi-Sexes*⁷⁴. La novela está protagonizada por Camille de Luzac, una joven aristócrata huérfana que vive con su abuela de la que heredará su fortuna. Camille decide someterse a una esterilización voluntaria, pues desea disfrutar libremente de su sexualidad sin temer las posibles consecuencias; es decir, tener descendencia. Nina Saurel, amiga y amante de Camille, juega un papel fundamental en la decisión de la joven aristócrata, pues es a través de Nina que Camille conoce la existencia de tal procedimiento quirúrgico y le presenta la operación como la manera de acceder a la plena libertad. Nina conduce a Camille a la consulta del doctor Richard y pactan realizar la operación. Se trata en definitiva de una trama gestada por Nina y el doctor Richard: Nina se ocupa de captar y de manipular a jóvenes insatisfechas y el doctor Richard, por su parte, les practica la extirpación de ovarios a cambio de una cantidad económica que compartirá con su cómplice.

Tras la operación, Camille, que era virgen, empieza a tener relaciones sexuales con hombres e inicia una doble vida: durante el día es una joven con un comportamiento ejemplar que recibe en casa de su abuela a

⁷⁴ Edición que utilizamos en nuestro estudio.

artistas de la sociedad parisina; por la noche recorre junto a Nina las calles de París en búsqueda de experiencias sexuales:

Elles firent de folles escapades; Nina affublée d'une perruque blonde, Camille affublée d'une perruque brune. Les sourcils noircis, les traits cachés sous le rouge et le blanc gras, elles étaient méconnaissables. On aurait pu les voir dans tous les lieux où l'on s'amuse, et nul, certes, ne se fût avisé de nommer mademoiselle de Luzac en voyant cette créature provocante au regard aigu, aux lèvres entr'ouvertes en un sourire audacieux. Elles couraient les petits théâtres, les bals, les brasseries d'étudiants, au hasard de leur rencontre. (La Vaudère, 1898, p. 63)

La operación supone para Camille una especie de rito iniciático en el mundo de la perversión y tras su convalecencia “Camille laissa chez Nina toutes les blancheurs de sa conscience” (La Vaudère, 1898, p. 63).

De entre los personajes que frecuentan el salón de Camille, Philippe de Talberg se obsesiona con la joven. Camille lo rechaza en varias ocasiones, él no acepta ser rechazado, comienza a investigar y descubre el secreto de Camille. Comienza entonces un juego de extorsión por parte de Philippe de Talberg que solo guardará el secreto si Camille acepta convertirse en su amante. Camille de Luzac no acepta la propuesta y Philippe la viola:

Elle chancela, et, les jambes brisées, les mains fiévreuses, se laissa tomber sur une chaise.

- Par pitié! murmura-t-elle.

Il lui prit le poignet, rudement.

- Venez... venez.

Il ouvrit une porte, et ils se trouvèrent dans le petit salon presque obscur. Alors il s'abîma aux pieds de la jeune fille, roula son front dans sa robe.

- Vous voyez, je n'exige rien... j'implore seulement.

Elle le repoussait de ses bras tendus, et devinant qu'il se perdait en suppliant, il se releva, encercla sa taille, et, maintenant ce corps révolté agité de secousses, il dit si près de son visage qu'elle sentit l'effleurement de ses lèvres:

- Il faut que tu sois à moi. Tu as cru vraiment que je me résignerais ainsi?

...

Il la serra davantage; elle se sentit portée vers le canapé, et l'idée qu'elle allait être prise malgré soi, possédée par la force lui donna une énergie nouvelle. De ses mains, de ses jambes violemment croisées, elle résistait et se défendait. Mais il semblait insensible aux morsures et aux coups d'ongles... Épuisée, elle se résigna en pleurant de rage impuissante. (La Vaudère, 1898, pp. 122-123)

En adelante, Camille se ve forzada a mantener relaciones sexuales con Philippe de Talberg para que este guarde su secreto; es decir, Camille se convierte en víctima de Philippe, que la utiliza como objeto sexual. De manera paralela, Camille de Luzac mantiene una relación con Julien Rival. Julien está perdidamente enamorado de Camille, y aunque la joven muestra simpatía hacia este personaje y su compañía le es grata “Pendant quelque temps, elle eut même l'illusion de l'amour véritable” (La Vaudère, 1898, p. 141), ella siempre le confiesa que no está enamorada de él y que desea ser una mujer libre. Julien sufre por su amor no correspondido, se somete a los deseos de Camille y ante una de las ausencias de Camille, piensa incluso en el suicidio.

El triángulo “amoroso” formado por Camille, Philippe y Julien se deshace ante la llega de Georges Darvy, un escultor del que Camille de Luzac se enamora y con el que finalmente se casa. El abandono desencadena distintas reacciones en los amantes de Camille: en Philippe la furia y en Julien la aflicción y la resignación. Philippe de Talberg persigue a la pareja de recién casados durante la luna de miel con el objetivo de revelar el secreto de Camille, pero regresa a París sin conseguir nada. Tal encuentro genera un gran malestar en Camille y su marido sospecha que pudiera estar embarazada. A partir de ese instante, las conversaciones sobre un futuro embarazo se vuelven incómodas para la pareja; Camille se arrepiente de su esterilización y le oculta a su marido el proceso de esterilización al que se sometió. Georges no comprende la actitud de Camille, pues siempre se muestra reacia y evitativa cuando él aborda una futura maternidad/paternidad y comienza a distanciarse de su esposa.

Dominado por los celos y por sus deseos de venganza, Philippe de Talberg confiesa a Julien Rival el secreto de Camille y que, además, ella también ha sido su amante. La situación se resuelve mediante un duelo; Philippe se compadece del sufrimiento de Julien “[...] Philippe ne voulait pas tuer Julien qui ne lui inspirait qu'une immense pitié” (La

Vaudère, 1898, p. 276). Sin embargo, durante el combate Julien busca voluntariamente el golpe mortal.

Tras el regreso a París de la joven pareja de recién casados, la trama de las esterilizaciones clandestinas había sido descubierta y el doctor Richard ya había sido detenido. Nina, temerosa por su inminente detención, acude a casa de Camille creyendo que ella es la denunciante. No obstante, propone a Camille fugarse juntas. Nina le recuerda a Camille su naturaleza insensible y le recrimina que su matrimonio es una pantomima “Tu as joué au mariage, voilà tout...” (La Vaudère, 1898, p. 302). Camille, en ese momento, la rodea con sus brazos, la atrapa, no la deja escapar y la besa. A su vez, hace que el bajo de su vestido entre en contacto con el fuego prendido en el salón y ambas mujeres mueren calcinadas.

5.1. IMAGINARIO DE LA DECADENCIA

A continuación, señalaremos los elementos temáticos y formales que coinciden con los desarrollados durante la estética decadente de *la fin du siècle*.

5.1.1. Temática de la Decadencia

Protagonista huérfana

Uno de los elementos característicos de los protagonistas de las novelas de la Decadencia es la ausencia (ya sea total o parcial) de progenitores. En el caso de *Les Demi-Sexes*, Camille de Luzac es huérfana desde muy temprana edad y convive con su abuela que se hace cargo de la joven. Sin embargo, la presencia de la figura de la abuela a lo largo de la novela se caracteriza por la ausencia, pues su presencia se hace casi exclusivamente visible cuando recibe invitados en su salón. Aquejada por su estado de su salud y por su movilidad reducida debido a que se desplaza en silla de ruedas, la baronesa de Luzac no representa un rol maternal para con su nieta, sino más bien al contrario, ya que Camille es quien debe ocuparse de la gestión familiar:

La baronne de Luzac, impotente et paresseuse, lui laissait [à Camille] la gérance de sa grosse fortune qu'elle faisait du reste valoir comme un

homme d'affaires. Orpheline toute jeune, Camille avait appris à se passer de conseils, de protection, et à manœuvrer dans la vie avec l'aplomb et le scepticisme qui viennent si vite maintenant à la jeunesse. (La Vaudère, 1898, pp. 14-15)

En este sentido, Camille, al igual que la mayoría de los personajes decadentes, es una joven abandonada, insatisfecha, que se encuentra sola ante el mundo, o en palabras de Camille “L'abandon auquel j'ai été condamnée [...]” (La Vaudère, 1898, p. 46).

La femme fatale

La *femme fatale* es uno de los grandes arquetipos de la Decadencia. Se trata de una mujer perversa, manipuladora que provoca la destrucción de los seres que sucumben a sus encantos, ya que gracias, en general, a su belleza y a sus estrategias de seducción cautivan a sus presas y las destruyen:

Elle incarne bien sûr le mal et séduit les hommes pour les conduire à leur perte. Le mythe fin de siècle rejoint peut-être ici l'archétype biblique: créature que Satan utilise pour détourner les hommes du bien, la femme contamine l'homme. (Peylet, 1994, p. 151)

En *Les Demi-Sexes* existen dos mujeres que encarnan el arquetipo de la *femme fatale*, pero que difieren en el nivel de perversión: Nina Saurel y Camille de Luzac. La primera de ellas, Nina, representa a la perfección la imagen de la *femme fatale* finisecular. Nina manipula a hombres y mujeres de su entorno; es un ser perverso, sin alma al que no le importa el sufrimiento ajeno “Nina, dans sa vie toute d'hypocrisie et de ruse, n'avait jamais eu que la curiosité du mal” (La Vaudère, 1898, p. 79). La falta de conciencia y de moral en Nina se percibe claramente en uno de los brindis que tiene lugar durante uno de los encuentros de las *demi-sexes*, ya que el discurso que pronuncia es un canto a la *femme fatale*:

- O chères amies, dit-elle d'une voix vibrante, ô chers modèles de toutes les vertus répréhensibles, soyez toujours à la hauteur de vous-même: soyez charmantes, irrésistibles et sans cœur! Distillez le désir et la désespérance, enfiévrez les simples mortels jusqu'à la frénésie, et, ne craignant rien, restez sans pitié!... (La Vaudère, 1898, p. 150)

El aspecto físico de Nina también coincide con los rasgos típicos con los que la mujer fatal es caracterizada durante la Decadencia, como son la belleza, la presencia de rasgos felinos o el aspecto masculino:

Sur son beau visage, dans ses traits expressifs se mêlaient la décision, la crânerie, l'énergie et l'insouciance, toutes sortes de sensations vives que tempérerait, à de certains moments, un air de câlinerie féline. Avec ses cheveux noirs luisants, son costume presque masculin, elle était charmante et terrible à la fois, dans son inquiétante séduction. (La Vaudère, 1898, p. 80)

Nina inicia a Camille en el mundo de las *demi-sexes*, en definitiva, en el mundo de la perversión, y se convierte en su mentora. No obstante, Camille no era una joven *naïve*, sino que ya presentaba síntomas de perversión:

Ainsi ses premières années s'étaient écoulées au milieu des sourires de la nature, de la protection des êtres et des choses. Avec regret elle [Camille] évoquait maintenant le songe d'un bonheur impossible. Petit à petit, par ses imprudentes lectures, par la fréquentation de ses compagnes perverses, le mal était entré en elle et avait flétri les roses de son cœur... Désillusionnée avant d'avoir vécu, perdue avant d'avoir aimé, elle était bien la fleur hâtive et morbide épanouie des civilisations extrêmes. (La Vaudère, 1898, pp. 58-59)

Camille, fascinada por la supuesta libertad de Nina, decide seguir sus pasos, pues, además, encuentra una cierta protección en la figura de Nina Saurel. De tal modo, Camille se convierte en aprendiz de *femme fatale*. Justo después de la esterilización, Camille comienza su doble vida y por la noche sale junto a Nina de caza, pues dominada por sus instintos, durante esta etapa, la joven se encuentra muy próxima a la animalidad, tal y como se describe en la novela: “Avec Nina, souvent, elle avait suivi la nuit, ces formes errantes qui battent les rues, avec la démarche suspecte et furtive des bêtes, qui fouillent l'ombre dans l'exaspération d'une faim aiguë” (La Vaudère, 1898, p. 177).

Si bien Nina se muestra completamente satisfecha con su estilo de vida, Camille muy pronto pierde el interés e incluso siente que es menos libre, pues está condenada a mentir para ocultar su secreto:

Pourtant, tout ce mensonge d'apparences n'était pas de l'hypocrisie chez la jeune fille, mais le désir de ne point entacher son nom, de ne pas déchoir aux yeux du monde. Elle avait voulu être libre, et sa liberté était moins grande que précédemment, puisqu'il lui fallait mentir sans cesse... Mentir! Elle ne pouvait plus que cela! Elle éprouvait comme une impossibilité de se soustraire à l'horrible devoir. (La Vaudère, 1898, pp. 168-169)

Más que perversión, hallamos en Camille ansias de libertad, libertad a la que cree que solo puede acceder siguiendo los pasos de Nina. Sin embargo, dicha libertad en lugar de proporcionarle felicidad, le origina rechazo y vergüenza: “Son seul effort héroïque pour conquérir une vaine liberté l’emplissait à présent de regret et de honte!” (La Vaudère, 1898, p. 178).

Como hemos advertido, Nina y Camille difieren en cuanto al nivel de perversión. En este sentido, Nina encarna *la femme fatale* clásica, una mujer perversa en la que no existe ningún tipo de reflexión ni de arrepentimiento. En cambio, Camille, aunque seducida en un principio por *la libertad ficticia*, renuncia al mundo de la perversión y demuestra en múltiples ocasiones que está dotada de conciencia y de moral:

Chez elle, une sensibilité morbide, une disposition de cerveau à toujours s’agiter dans l’amertume, un sens moral qui s’était comme redressé après chacune de ses déchéances, tous les dons de délicatesse et d’élection s’unissaient pour la torturer et retourner plus cruellement dans son désespoir le tourment de ce qui était si peu pour Nina.

Camille cédait à l’entraînement du plaisir; mais, aussitôt qu’elle y avait cédé, elle se prenait en mépris. Dans l’enivrement des sens, même, elle ne pouvait s’oublier entièrement et se perdre. A mesure qu’elle s’abandonnait et descendait de son orgueil, elle ne sentait pas l’impudeur lui venir. Les dégradations où elle s’abîmait ne la fortifiaient point contre le dégoût et l’horreur d’elle-même; l’habitude ne lui apportait pas l’endurcissement. Sa conscience souillée rejetait ses souillures, se débattait dans ses hontes, ne lui laissait pas même une seconde la pleine jouissance du vice, l’entier étourdissement de la chute. (La Vaudère, 1898, pp. 128-129)

Inversión de roles

En la primera parte de la novela, la protagonista afirma en reiteradas ocasiones que no quiere pertenecer a un hombre, como lo confirman las citas que siguen: “[...] Des hommes m’appartiendront peut-être, je

n'appartiendrai jamais à un homme!" (La Vaudère, 1898, p. 31) o bien "[...] je veux choisir mes amants, je veux être l'homme de mes liaisons et les varier selon ma fantaisie" (La Vaudère, 1898, p. 33). Camille desea asumir el rol dominante, ser el *hombre* de las relaciones. En primer lugar, como ya hemos señalado, Camille ansía ser libre "[...] Je veux être libre dans la vie et puissante, et heureuse!... Ne cherchez pas à comprendre, ce serait inutile" (La Vaudère, 1898, p. 41) y el hombre, durante este periodo, gozaba de mucha mayor libertad que la mujer. En segundo lugar, Camille reivindica que las mujeres dejen de ser objeto y se conviertan en sujeto de las relaciones sentimentales. Por ello, sus quejas podrían considerarse reivindicaciones feministas a través de las cuales la joven reclama la igualdad entre hombres y mujeres: "Est-ce que la femme, alors, n'est pas l'égale de l'homme qui ne se prive jamais?... Du moment que l'on supprime les conséquences, la vertu féminine n'a plus de raison d'être. Les deux sexes se valent" (La Vaudère, 1898, p. 19).

Las protestas de Camille en la novela están dirigidas contra el hombre convertido este en una metonimia/metáfora de la sociedad que representa: "La vie est vilaine, parce que la société est défectueuse" (La Vaudère, 1898, p. 52); es decir, Camille critica una sociedad en la que la mujer está sometida al poder del hombre. De este modo, las palabras de Camille manifiestan su descontento social; se trata, a fin de cuentas, de una denuncia de la sociedad finisecular "[...] Je désire me venger de la société qui nous condamne, nous autres femmes, parce que nous sommes faibles; je désire posséder l'âme des hommes en soumettant les intelligences et en méprisant les mépris" (La Vaudère, 1898, p. 47).

Rechazo a la naturaleza

El elemento principal que plasma un contundente rechazo a la naturaleza es la operación que se realiza Camille (y el resto de las *demi-sexes*) para provocarse una esterilización voluntaria. El rechazo a la maternidad es una constante de los textos que pertenecen a la estética decadente; por ello, son recurrentes en las novelas decadentes los abortos o las muertes durante el parto, ya sea de la madre o del hijo/a. En la novela que nos ocupa, no existe ni siquiera la posibilidad de concepción, pues la protagonista recurre a técnicas quirúrgicas para asegurar la imposibilidad

reproductiva. Tal rechazo tiene como origen dos causas: por un lado, la maternidad se considera un sufrimiento “[...] toutes les femmes, plus tard, sont atteintes par des souffrances fatales, originelles... par la maternité... Je veux échapper à ces misères [...]” (La Vaudère, 1898, p. 6) y los hijos un *castigo* “[...] Et elle connaîtrait les baisers sans fin et sans péril, les baisers sans châtiment!” (La Vaudère, 1898, p. 45).

La presencia del artificio, propia de la estética decadente, también es notoria. El ambiente social descrito en la novela está marcado por el artificio “[...] il a trop de naïveté pour une société factice qui vit aux lumières, qui rend toutes ses pensées par des phrases convenues ou par des mots que dicte la mode” (La Vaudère, 1898, p. 46). Dicho artificio converge con el sentimiento de sociedad en decadencia, con la sensación de *dégénérescence* que se extendió durante la *fin du siècle* (Pierrot, 2007, pp. 62-63).

Perversiones

Jane de la Vaudère incluye en *Les Demi-Sexes* una multiplicidad de conductas perversas. Nina Saurel al igual que Camille de Luzac (aunque en menor grado) son mujeres sádicas que reducen al hombre a simple objeto de placer. Dominadas por los instintos, se encuentran próximas a la animalidad y sus salidas nocturnas podrían ser consideradas una cacería, pues salen a la caza de sus víctimas para satisfacer sus deseos. Si las obras de la Decadencia ofrecen un catálogo de perversiones, principalmente de perversiones sexuales, Jane de la Vaudère prioriza en su novela el safismo. Sin embargo, el amor entre mujeres no se presenta como un sentimiento real sincero, sino como una forma más de venganza contra los hombres:

- Crois-tu sincèrement, demanda-t-elle, que deux femmes puissent s’aimer absolument... complètement?

- Non; ce n’est pas l’amour absolu... Les femmes s’aiment en haine des hommes, pas autrement. L’amour entre femmes est plus commode, plus durable, moins décevant. Les femmes s’aiment *mieux* et ne s’aiment pas *aussi bien*. (La Vaudère, 1898, pp. 19-20)

El sexo grupal, solo entre mujeres, se encuentra presente en la novela. Distinguimos dos tipos de orgías: las orgías “domésticas” celebradas en

casa de Nina Saurel y las orgías celebradas durante las cenas de las *demi-sexes*. Estas últimas son sin duda las que gozan de mayor interés. A estas reuniones acudían exclusivamente mujeres que se habían sometido a la esterilización y solo un hombre era aceptado: el doctor Richard, considerado “[...] libérateur de notre sexe souffrant!...” (La Vaudère, 1898, p. 146). La cena se convierte en un espacio de encuentro, de diversión, de libertad y de lujuria que se describe como sigue:

Une des plus charmantes idées de ce souper avait été de le faire servir par des femmes, pour qu’il ne fût pas dit que rien eût dérangé l’harmonie d’une fête dont les femmes étaient les seules reines. Le couvert était un chef d’œuvre de goût, de délicatesse et de recherches heureuses. C’est ordinairement le désir, l’espoir de s’amuser qui donne à souper; ici, c’étaient la reconnaissance, le dédain, l’ironie, la cruauté, mais en parure, cachés sous des sourires et des mots drôles. Elles avaient entassé là toutes les opulences de leur vie, elles apportaient, pour elles seules, tout ce qu’elles avaient de beauté, d’esprit, de ressource, de puissance. Partout flottaient de chaudes senteurs d’étoffes, de fourrures quittées et de chairs; les lueurs des candélabres étreignaient, à leurs pieds, les seaux argentés où se gelait le pâle vin d’Aï; les orchidées, les lilas et les anémones recouvraient entièrement la nappe de dentelle et retombaient sur les genoux des convives en grappes parfumées. (La Vaudère, 1898, pp. 148-149)

La escena podría identificarse con una bacanal romana donde las *demi-sexes* serían las sacerdotisas decadentes y el doctor Richard su particular Baco. No obstante, esta bacanal decadentista no se limita a la búsqueda del placer, sino que durante estos encuentros se reivindican los derechos de las mujeres: “D’intrépides oratrices parlaient des droits de la femme et des défections de l’homme” (La Vaudère, 1898, p. 152). Pero no se trata solo de una reivindicación de los derechos de la mujer, sino de intentar subvertir el orden social; es decir, se trata de un pequeño grupo exclusivo conformado por mujeres que no siguen las normas sociales y que, además, pretenden destruir la sociedad patriarcal para reemplazarla por un nuevo orden en el que la mujer ocupe el rol dominante, como puede apreciarse en estas palabras de Nina Saurel:

- Maintenant, dit Nina, buvons à la femme, buvons à nous-mêmes, buvons à l'abolition de l'esclavage qui nous a si longtemps courbées dans une honteuse soumission!... Buvons à la gloire de notre règne qui commence!... (La Vaudère, 1898, p. 154)

Juegos de poder

En la novela, existen distintas fuerzas que confluyen. Por ello, distinguimos la presencia de personajes manipuladores y de personajes manipulados. De entre los personajes manipuladores, destacamos la manipulación de Nina Saurel sobre Camille de Luzac, aunque su influencia sobre Camille disminuye a medida que avanza la novela. Camille también se postula como personaje manipulador, pues pretende dominar a Philippe de Talberg (aunque no lo consigue) y a Julien Rival, convirtiéndose este último en un completo objeto en manos de Camille. Podríamos también afirmar que Camille ejerce también cierta manipulación sobre Georges Darvy, pues le oculta su operación y nunca le confiesa que no podrá tener hijos.

No obstante, casi todos los personajes juegan a lo largo de la novela ambos roles; es decir, un mismo personaje puede pasar de manipulador a víctima y viceversa, como por ejemplo Nina que, aunque la mayor parte del tiempo es un personaje dominante, al final de la novela muere a manos de Camille o bien Camille que también se convierte en víctima de Philippe de Talberg.

5.1.2. Elementos formales: estructura y composición de la novela

La novela está compuesta de tres partes que coinciden con la división temática de la obra. La primera parte está dividida en ocho capítulos cuyo contenido concentra las semanas previas a la operación de Camille. La segunda parte consta de dieciocho capítulos que engloban la convalecencia de Camille tras su operación, su regreso a París, el florecimiento de las perversiones, el desencanto de Camille con su nueva vida y su encuentro con Georges Darvy. La tercera parte, desarrollada en diez capítulos, concentra la luna de miel de Camille y Georges Darvy, la persecución de Philippe Talberg a los recién casados, el duelo entre Philippe de Talberg y Julien Rival, el regreso de Camille y Georges a París,

el descubrimiento de la red de esterilizaciones, el asesinato de Nina y el suicidio de Camille.

En cuanto a la composición de la novela, la escritora fue acusada de plagio por algunos de sus contemporáneos:

Çà et là, dans la platitude et l'insignifiance des *Demi-Sexes*, une phrase arrête, ridicule autrement que les autres, grotesque par son entourage, par son inopportunité, mais qui, isolée, aurait de la force ou de la grâce. Elle est copiée, tout simplement. Un des derniers romans de Guy de Maupassant par exemple, *Notre cœur*, a été vaillamment pillé. (Ryner, 1899, p. 15)

Como podemos apreciar en la cita precedente, Han Ryner acusa a Jane de la Vaudère de plagiar a Guy de Maupassant. En este sentido, Sharon Larson realiza un estudio titulado “Jane de La Vaudère and Maupassant: A New Appreciation of Plagiarism” (2016) donde compara ambas obras. Las conclusiones son claras: existen párrafos casi exactos, pero según Larson, Jane de La Vaudère incluye un aspecto novedoso “The most notable difference between these two passages is *Les demi sexe*'s privileging of the female perspective” (Larson, 2016, p. 8). Jane de la Vaudère se habría apropiado de la obra de Maupassant para ofrecer un cambio de perspectiva: “[...] these comparisons seek to expose La Vaudère's subtle yet subversive reappropriation of *Notre cœur*'s underlying warnings against the malevolence of modern femininity” (Larson, 2016, p. 4).

Resulta pertinente recalcar que el caso de Jane de la Vaudère no es un acontecimiento aislado, sino que esta práctica es muy común durante este periodo. Existen otros escritores, como es el caso de Rachilde (1860-1953), que recurren a la reescritura como práctica habitual para la composición de su obra. Este recurso reforzaría la tesis de que Jane de la Vaudère está influenciada por la estética decadente:

En conclusion, on peut affirmer que Jane de La Vaudère incarne pleinement l'esprit de décadence, non seulement pour le choix des thématiques, mais aussi pour la technique d'écriture employée, et cela est vrai même lorsqu'elle s'empare de sujets naturalistes. Si, d'une part, le fait qu'elle soit toujours en prise directe avec l'actualité et qu'elle cherche la visibilité littéraire paraît contredire la vocation de l'écrivain décadent retiré dans sa tour d'ivoire, d'autre part, son écriture particulière qui, tel un jeu de miroirs, reproduit toujours le déjà lu, va dans la direction, tout

à fait décadente, de la métanarration, de l'autoréflexivité de la littérature, repliée sur elle-même. (Gardini, 2017, pp. 289-290)

6. CONCLUSIONES

A través del presente estudio, hemos demostrado que *Les Demi-Sexes* es una novela que sigue los patrones de la Decadencia, tanto desde el punto de vista temático como desde el modo de composición de la obra. Aunque Camille encarna el típico personaje fin de siglo: “[...] vous êtes [Camille] le dernier produit de notre civilisation morbide” (La Vaudère, 1898, p. 161), la protagonista presenta diferencias respecto de los personajes típicos de la Decadencia, pues manifiesta conciencia, moral, remordimiento y arrepentimiento. En este sentido, estas diferencias podrían anunciar un cambio de visión, un cambio de perspectiva, la vuelta a la esperanza, a la reconciliación con la vida tras un largo periodo marcado por la *dégénérescence*. Así, Camille podría representar la modernidad y las contradicciones que en ella se acontecen podrían simbolizar tal periodo de transición, como ocurre en *La Jongleuse* (1900) de Rachilde, novela en la que la escritora decadente plasma dos mujeres (Éliante Donalger y Missie) cuyos contrastes han sido estudiados por Marie-Claude Dugas en “Femme fatale et femme nouvelle: des modèles féminins transgressifs dans *La Jongleuse* de Rachilde”.

7. REFERENCIAS

- De Viveiros, G. (2007). Lettres inédites de Jane de la Vaudère à Émile Zola: de la Société des Gens de Lettres à Pour une nuit d’amour! Les cahiers naturalistes, n°81, 231-242
- De Viveiros, G. (2015). Jane de la Vaudère (1857-1908) ou l’éclectisme littéraire. En P. Bergeron (Ed), *Passées sous silences: onze femmes écrivains à relire* (pp. 173-186). Presses Universitaires de Valenciennes
- Dugas, M-C. (2016). Femme fatale et femme nouvelle: des modèles féminins transgressifs dans *La Jongleuse* de Rachilde. En A. Oberhuber, A. Arvisais y M-C. Dugas (Dirs), *Fictions modernistes du masculin-féminin: 1900-1940*. Presses Universitaires de Rennes.
<http://books.openedition.org/pur/55965>

- Gardini, M. (2017). Jane de La Vaudère sous le signe de l'occultisme. En A. Del Lungo y B. Louichon (Dir.), *La Littérature en bas-bleus. Tome III. Romancières en France de 1870 à 1914* (pp. 279-290). Classiques Garnier
- Larson, S. (2016). Jane de La Vaudère and Maupassant: A New Appreciation of Plagiarism. *L'Érudit Franco-Espagnol*, Volumen 10, 2-12
- La Vaudère (de), J. (1898). *Les Demi-Sexes*. Ollendorff (Trabajo original publicado en 1897)
- Peylet, G. (1994). *La littérature fin de siècle de 1884 à 1898. Entre décadentisme et modernité*. Librairie Vuibert
- Pierrot, J. (2007). *L'Imaginaire décadent (1880-1900)*. Publications des Universités de Rouen et du Havre. (Trabajo original publicado en 1977)
- Ryner, H. (1899). *Le Massacre des Amazones. Études critiques sur deux cents bas-bleus contemporains*. Chamuel, éditeur

“KEMBE FEM. HOLD TIGHT”:
A DECOLONISED READING OF RESILIENCE AND
COPING WITH TRAUMA IN TWO HAITIAN AMERICAN
NOVELS OF THE NEW MILLENNIUM

LAURA ROLDÁN-SEVILLANO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

One cannot deny that the twentieth century and first decades of the new millennium have been an era of much advancement in multifarious fields. However, it must be admitted that the last hundred years have been defined by trauma too. In her book *The Juridical Unconscious*, Shoshana Felman explains that since the twentieth century, an era of various atrocities like two world wars, the Holocaust, Vietnam War, totalitarian rules in different countries and thus, of psychic and social wounds (2002, p. 2), trauma—what cultural studies scholar Cathy Caruth has defined as “a wound inflicted...upon the mind” caused by a violent and unexpected event which cannot be “assimilated or experienced fully at the time, but only belatedly, in its repeated possession of the one who experiences it” (1995, p. 4)—has emerged as “a conceptual center” and an “essential dimension of human and historical experience” (Felman 2002, p. 2). Most especially, in the past forty years humanity has been living in what could be referred to as “the age of trauma” (Miller & Tougaw, 2001; Fassin & Rechtman, 2009; Kurtz 2018), for, during this time, the concept of psychological wound has evolved “[f]rom the literal sense in which the term is used by psychiatrists (a psychological shock) to its metaphorical extension disseminated by the media (a tragic event)” (Fassin and Rechtman 2009, p. 2). This shift, as noted by Didier Fassin and Richard Rechtman in *The Empire of Trauma*, has come by the hand of a change in the conception of trauma from a “suspect

condition” of doubtful legitimacy to a sort of suffering that now is both medically and socially recognised (2009, p. 5).

Sociologist Daniel Levy relates this evolution and the boom in Memory and Trauma Studies since the 1980s and 1990s with “a cultural response to the ontological insecurity that permeates the global age” (2020, p. 567), an era where rapidly-changing planetary threats have proved national institutions incapable of maintaining social and collective security on their own. Such worldwide uncertainty, as Ulrich Beck famously postulated in *World at Risk*, started occurring around the Chernobyl catastrophe in 1986, when technological and social progress stopped being seen as a safeguard against risks and a source of control and of optimism about the future (2009, pp. 8, 36). It is no surprise then that such an attitude towards the immediate present and future ran parallel with the rapid growth of Memory and Trauma Studies in the last decades of the twentieth century since, as Levy observes, the “Trauma-Memory Complex” became “the perceived remedy” (2020, p. 566) to address contemporary anxieties in a time when national and religious authority could no longer fulfil this mission (p. 568).

Following this line of thought, the first decades of the new millennium have borne witness to various crises and tragic events from global terrorist attacks, natural disasters and ecological accidents to a pandemic, which, owing to their global exposure through the media, have challenged humanity’s ontological security to the extent that a perceived sense of crisis and trauma is now permanent. Thus, although the mentioning of the above tragic events does not imply that individuals are more traumatised today than ever before, it is evident that the increased visibility of the psychic injury in the last forty years has risen global citizenship’s awareness about their intrinsic vulnerability to the wound. All this has made trauma a key concept to characterise the new millennium.

But perhaps, or precisely due to our awareness of the wound, of our own vulnerability despite all the technological advances around us, as Michael Basseler argues, we are currently “witnessing a shift away from the trauma paradigm, to a new, post-trauma one that manifests itself most strongly in the (by now quite diverse and fuzzy) concept of

resilience” (2019, p. 16). As this scholar explains quoting the American Psychological Association, resilience can be defined as the “process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress . . . It means ‘bouncing back’ from difficult situation” (2018, n.p.).⁷⁵ However, for Basseler, resilience “is not an opposite to trauma” or “does not imply the end of trauma” (2019, p. 16). Rather, it should be conceptualised as a new approach to trauma in the line of the latest reorientation of the trauma paradigm (pp. 16-17), one which has started moving away from the Westerncentric, psychoanalytic and aporetic view of the inner wound offered by classical trauma theory, and which now considers multifarious understandings and responses to the psychic injury without no longer discarding the possibility of recovery (Rothberg, 2008; Craps, 2012; Visser, 2014, 2015).

Nonetheless, although Basseler thinks that “resilience might ... be understood...as a new form of traumatic representation that does not, as in the classical model, posit the unrepresentability of its source,” but that rather highlights narrative possibility (Basseler, 2019, 17), it is important to remark that resilience in literature is not entirely a new concept or field. As Susie O’Brien reminds us, already in the nineteenth century white authors from Charles Dickens to Victor Hugo wrote stories, generally about children, about “transformation through adversity” (2017, p. 45). In addition, during the twentieth century and first decades of the twenty-first century a good deal of works penned by authors from non-Western/postcolonial communities have dealt with “growth, change or renewal” following usually cultural traumas related to (post)coloniality (Borzaga, 2012, p. 88; Visser 2015, pp. 255, 261) as a way to demonstrate that these communities do not want to be eternal victims of and even were eager to fight back the dire effects of (neo)colonialism and slavery. After all, as Silvia Martínez-Falquina argues, “agency, empowerment, affirmative politics or ‘post-traumatic growth’ ... are some of the ways of responding to trauma ... in the postcolonial context” (2015, p. 837).

⁷⁵ According to Melvin Konner “resilience and/or independent recovery are by far the most common responses to potentially traumatic experiences” (2007, p. 320)

Despite its acknowledgement for years, it is true that in the last decades researchers in the field of psychological resilience and narrative psychological studies have begun “to shed light on the important role of narration and storytelling as the central coping strategy or healing mechanism” (Basseler, 2019, p. 19) for traumatised individuals. For instance, in 2001 Robert Neimeyer and Heidi Levitt examined how self-narratives help individuals to overcome psychological crises and stress as they allow readers to inscribe these micronarratives of their own life stories “as personal resources in the more or less coherent macronarratives that consolidate our sense of identity over time” (2001, p. 64). Thus, it seems evident that, as Basseler argues, the growing popularity of resilience-thinking in the past few decades points “to an increasing awareness and conceptualization of life as ... complex, vulnerable and fraught with risk” (2019, p. 23) and the need of such stories to cope with that traumatic realisation.

Yet, it is important to bear in mind that in traumatic events of a collective dimension some groups are always rendered more vulnerable and others more resilient, so as Basseler suggests, it should be taken into consideration those who are and who are not “represented as resilient (or vulnerable), and what ... the underlying narrative patterns of such representations” are (2019, p. 24). Thus, although resilience discourse is now a global phenomenon (Basseler, 2019, p. 29), when dealing with cultural forms of resilience, Basseler and other researchers (Borzaga, 2012; Visser, 2014, 2018; Martínez-Falquina, 2015) have pointed out the necessity of scholarly work’s sensitivity to the culturally-specific traumas of vulnerable communities, especially non-white ones. As the new decolonised directions in trauma theory have demonstrated, it is not only important to take into account the feasibility of traumatic working-through in contrast to previous models of trauma, but also scholars must look at individuals’ and communities’ resilient capacity to sudden or historical/ongoing violence through culturally-specific ways in order to offer more global and responsible explorations of literature.

1.2. OBJECTIVES AND METHODOLOGY

Drawing on the lately (and crucial) shift in trauma theory towards a more inclusive and responsible direction, the goal of this article is to analyse the culturally-specific forms of resilience and working-through trauma in two novels written by two Haitian American authors, Roxane Gay and Ibi Zoboi. Both narratives—Gay’s *An Untamed State* (2014) and Zoboi’s *American Street* (2017)—revolve around two Haitian American women who suffer the negative and even traumatic after-effects of economic migration and the postcolonial situation of Haiti in the twenty-first century. As this article aims to demonstrate through a methodological approach based on the comparative *close reading* of both texts,⁷⁶ in the aforementioned narratives both Gay and Zoboi highlight the possibility of resilience and healing for their psychologically and emotionally wounded second and first-generation immigrant protagonists, respectively, and how these characters resort to Haitian forms of resistance and working-through in order to move forward, heal and grow psychologically and personally.

2. ANALYSIS

2.1. ROXANE GAY’S *AN UNTAMED STATE*

An Untamed State (2014), Roxane Gay’s debut novel, is a trauma narrative where psychic/individual wounds coexist alongside collective and cultural ones related to Haiti’s (post)colonial context, as I have explained elsewhere (Roldán-Sevillano, 2022). A first-person narrative recounted by the protagonist herself, it revolves around Mireille Duval Jameson, a Haitian American lawyer kidnapped by a gang from the slums of Port-au-Prince. The leader of this armed group demands

⁷⁶ The methodology of close reading implies the careful and sustained interpretation of the plot, words, what is being said and how is said for the critical analysis of a literary narrative. In the particular case of this article, close reading will be used in order to explore how the actions and utterances of Gay’s and Zoboi’s respective protagonists bring to the fore not only their traumas/overwhelming experiences which make them traumatised or deeply miserable/depressive, but also the way in which these characters try to be resilient, to work through those experiences as well as rebuild their lives and even gain self-empowerment in the process.

Mireille's father, Sebastien—a Westernised Haitian returnee and *nouveau riche* who disregards the critical situation of Haiti and represents for the gang a new Western occupant of the land—a million-dollar ransom that he can afford but that he is unwilling to pay. This negative response results in the torture and rape of Mireille by the gang as a way to force Sebastien to pay as well as to punish his pride and his presence—a neocolonial presence from the gang's viewpoint (Roldán-Sevillano, 2022, pp. 277-282)—who will end up suffering a clear case of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) after her release from which she will partially recover thanks to her own resilience and female bonding.

During Mireille's thirteen-day-long ordeal in a gloomy chamber in Bel Air, a slum of Port-au-Prince, as her narrative voice discloses, this character is tortured, humiliated and sexually abused by the Haitian gang. Such a cruel and disgusting experience makes Mireille, both during her captivity and later on after her release, undergo psychological and physical responses such as dissociation, terror, loss of control, paranoia, hypervigilance, sleep disorders, depression as well as intrusively recurrent flashbacks and dreams, which give way to the persistent re-experience of the traumatic event (American Psychiatry Association, 1994, pp. 427–429; Caruth, 1995, p.5).

As I have explained elsewhere, the first sign of Mireille's PTSD is observable in her intentional forgetting of the past good memories that threaten “to break [her] body more than any man could” (Gay, 2014, p. 171) due to the clash between the happiness of her previous good life and the ordeal she is experiencing in the slums (Roldán-Sevillano, 2022, p. 272). Likewise, Mireille's deprivation from her own body and will through the sexual abuses and tortured perpetrated by her victimisers make her sink into a process of traumatic dissociation whereby she unconsciously tries to repress the violence she is enduring, as evidenced by her dissociative language when she refers to “[her] body [being] not [her] body” (Gay, 2014, p. 106) or to herself by using third-person singular pronouns—“*she* has a husband *she* loves” (p. 196; my emphasis). Nonetheless, her efforts to repress her trauma prove unfertile for, following her liberation, Mireille is continuously haunted by

repetitive involuntary flashbacks and nightmares of her traumatic experience with the gang (p. 277), which make her fall into depression, an incipient anorexia and a paranoid state which make her confuse men like her husband with the gang leader (pp. 301-303).

However, with the unfolding of the plot, the novel portrays Mireille as a resilient and brave woman rather than a defeated victim. In fact, despite her ordeal with the Haitian gang and later on when with her PTSD symptoms, Mireille struggles to repress her trauma and heal somehow in order to go back to her life, which denotes a key volition to change her mental and physical situation. This can be noted, firstly, in her decision to flee Haiti and leave behind her two perpetrators—the gangmen but also Sebastien who treats her as a bargaining chip when, instead of paying the ransom demanded by the kidnapers straightforwardly, he chooses to negotiate the price of his daughter’s life (Gay, 2014, p. 145)—as well as her whole Haitian family because, as Mireille explains, in her beloved motherland “there would be no evidence collected, no trial, no justice” (p. 234)

Significantly enough, once back home in the US, a country where she should feel much safer, Mireille also ends up fleeing the marital home as a response to her husband’s attempt to confine her with the pretext of “keeping [her] safe” until she heals (p. 262). Precisely, the idea of being confined again makes Mireille more anxious and out of control, for she feels she is being “trapped” (p. 261) one more time. Such a situation propels her to run away to her parents-in-law’s farmhouse in Nebraska, where she begins her healing process thanks to her mother-in-law, Lorraine, who, contrarily to cultural expectations about mothers-in-law, takes care of and actively listens to Mireille. One could think that these acts of escapism or *marronage* on Mireille’s part is an act of cowardice, however, far from this conceptualisation of her flight or escape to the countryside, Mireille’s decision actually denotes that this character is a strong woman like her rebellious Haitian forefathers and mothers in colonial times, the runaway slaves or *maroons*⁷⁷ who, after living in the

⁷⁷ As happens with the French word “marron,” the English word maroon derives from Spanish “cimarron,” a term originally used in the New World to refer to domestic cattle that had escaped to the hills in Hispaniola the former Spanish colony which comprised today’s Haiti and

forests away from the plantations, participated in the Haitian Revolution (1791-1804) seeking the country's colonial emancipation from France and the white slaveholders (James, 1980, p.15). In other words, it could be argued that through her rebellious escapism the novel portrays Mireille not as a passive character expecting to be freed from her psychic confinement in the gloomy chamber provoked by her haunting flashbacks and her marital confinement, but rather, as an active woman who wants to heal and get rid of the burden of her trauma by resorting to a culturally-specific manner of resilience, that of her ancestors.

Interestingly enough, earlier in the novel readers had learnt that while Mireille was kept captive by her kidnappers, she tried to run away from her perpetrators' dwelling as the following passage demonstrates:

I ran ... I had no idea where I was going. Even though it was early and still and silent, there were people in the street. As I ran past them, they stared. I cannot imagine what I looked like, bruised and bloody and barefoot, running, wild, so very wild, trying to get free... (Gay, 2014, p. 133).

As the excerpt makes clear, Mireille flees her imprisonment and tortures but not for long, because, following her entrance in a bar not far from the gang's house whose waitress turns in Mireille to the leader of the gang—who everybody calls Commander—Mireille is found and forcedly returned to her chamber of horrors where she is repetitively abused and raped. Nonetheless, despite her unsuccessful escapism, it could be argued that through this first flight, and later on through her running away from Haiti and from her husband, the novel brings to the fore how the revolutionary and fighting spirit of Mireille's Haitian ancestors willing to escape confinement, continuous physical and psychic violence and the deprivation of their will, runs through her veins.

Dominican Republic—and later on, to the slaves who had escape from the Spaniards too (Roberts, 2015, p. 5). Finally, as Friederici notes, around the mid-sixteenth century, the term—which had connotations of "fierceness" and being "wild" and "unbroken" (as cited in Price, 1996, p.2) started being used to refer primarily to the runaway black slaves in the Americas (Robert, 2015, p. 5).

In addition to these experiences of marronage bespeaking the historical resilience of the peoples of Haiti inherited by Mireille, this character's physical and psychic health improves thanks to female bonding/sorority tanks to Lorraine, Mireille's sister and a kindly-hearted female doctor. It is true that despite all this help, similarly to other victims of trauma, Mireille is no longer the woman she was before her ordeal because she "will never be okay, not in the way [she] once [was]" (p. 342). However, Gay's heroine gradually grows strong enough to rebuild herself, her life and her marriage precisely thanks to her resilient nature.

It must be remarked though that Mireille's recovery is not complete, or as complete as it could be, until she faces her homeland and perpetrators again. Thus, when Mireille goes back to Haiti after the devastating 2010 earthquake in order to help and grant her father feigned forgiveness (p. 351), and when she decides to take an underscored promenade out of her parents' mansion without "shrink[ing] away" (p. 354) after seeing a dark SUV like the one owned by her captors, these two moments bespeak Mireille's resilience and strength following her traumatic experience.

Finally, Mireille's encounter and confrontation with the Commander at a Miami restaurant where he works years later, can be considered another key moment in her working through process, for, no longer feeling afraid of her perpetrator, Mireille chases and hits him until he escapes (p. 360). Significantly enough, through her confrontation with her victimiser, Mireille proves to be the owner of her body and will again. This recuperation of her subjectivity through direct confrontation with her confiner and perpetrator which somehow recalls the confrontation the Haitian runaway slaves with their masters in the Haitian Revolution allows Gay's heroine to become empowered and eventually verbalise her trauma by narrating her testimony to the implied reader some time later. Precisely this narrativisation of her trauma could be interpreted as the ultimate step in her working-through process, that which had started with her first act of marronage back in the slums.

In sum, despite her PTSD, if one closely examines Mireille's post-traumatic decisions, it can be noticed that this character—who epitomises the traditional Haitian saying *kenbe fèm* "stay strong" or "hold tight" that encapsulates the historical resistant and resilient nature

of the people of Haiti, the first Black colony to become independent—is revealed as an instrument whereby Gay shows that post-traumatic healing, albeit a difficult process, is possible for her Haitian American protagonist due to her resilient nature.

2.1. IBI ZOBOI'S *AMERICAN STREET*

Ibi Zoboi's *American Street* (2017) is a migration and coming-of-age narrative about a Generation Z Haitian female teenager, Fabiola Tous-saint, who is separated from her mother, Valerie, at *John F. Kennedy* (JFK) international airport in New York when the latter is detained for illegal immigration. Fabiola, who is an American citizen because she was born in the States when her mother overstayed her tourist visa back then, is forced to continue to Detroit, where her aunt and three female cousins await her. Ironically enough, once in Michigan, the absence of her mother and the impact of her experience in this city heavily shaped by decades of decline and segregation turn Fabiola's pursuit of the American Dream into a nightmarish journey.

As Fabiola recounts, after the traumatic separation from her mother at the US border, her situation of loneliness, confusion and shock dissolves her initial optimism and sense of safety, which gives way to a sense of fragility and insignificance as evinced by her feeling of being “just a pebble” in “America—its vastness” (p. 2). Moreover, once Fabiola arrives in her family's neighbourhood located in one of the most decaying areas of Detroit, she experiences a big clash between her previous expectations of the good life in America and the reality she encounters there. So, together with the traumatic mother and daughter separation at the airport and Fabiola's impossibility to know if Valerie will soon be sent back to Haiti, Fabiola has to deal with the psychological anxiety that her broken dreams and disillusionment with America provoke in her.

Particularly Fabiola has to face “the broken Detroit streets” (p. 79), “darkness seeping into every crack and corner” (p. 14) as well as the fact that the “the big mansions [she had] seen on American TV” (p. 14) have been replaced by “vacant spaces where houses should be” (p. 37),

numerous broken and “abandoned houses” or small places like her family’s dwelling (p. 19).

Another clash is her realisation about her family’s detachment from the Haitian culture and roots. This can be observed, for instance, when Fabiola speaks Haitian *Kreyol* to her aunt Marjorie, whom she calls “Matant Jo” (Aunt Jo), and the latter prohibits Fabiola from speaking “a word of Creole” and use only English, the language Fabiola learnt at “that English speaking school [Aunt Jo] paid all that money for” (p. 17). Similarly, this detachment becomes obvious in Fabiola’s cousins’ lack of knowledge of and respect for her religion—Haitian Vodou—, which they refer to as “voodoo shit” (p. 63),⁷⁸ and in their American diet with no room for Haitian cuisine in which, as Fabiola notes, “avocados” (p. 35), “rice and beans,” “spicy stewed chicken and red snapper seasoned to the bone” alongside “*banana peze*, fried plantains” (p. 192) are a must. Significantly enough, Fabiola dislikes American food McDonald’s meals, which she describes as “really plastic” (p. 120). Evidently, her unpleasant culinary experience in the new country exacerbates Fabiola’s homesickness for Haiti and turns into another factor, and thus, indicator, of Fabiola’s disenchantment with the US.

Moreover, Fabiola is disappointed by the lack of Haitian hospitality in her new house as happens, for instance, when she has to have dinner unaccompanied in the kitchen just after her arrival (p. 20) and, in the following weeks, when she has all her meals alone at the kitchen table. These moments of complete solitude make Fabiola feel extremely lonely, as she admits early in the novel: “Never could I have imagined being in a house full of family and still feeling lonely” (p. 53).

Last but not least, another source of unhappiness for Zoboi’s protagonist is the first contact with her new private school as well as her cousin’s group of friends. As the novel shows, following a few racist experiences

⁷⁸ The word “voodoo” has been used in the US (and transmitted to the Western world through Hollywood cinema) to refer to Vodou, Haiti’s most prominent faith, in “a casual and derogatory manner” (Michel 2006, p. 35) since the US occupation of this Caribbean country (1915-1934). As Michel explains, the term encapsulates negative connotations that go “from the deceptive to the downright evil” alongside the “magical” (2006, p. 35) and sorcery. Precisely, these are the connotations that the words uttered by Fabiola’s cousins vis-à-vis Vodou contain.

in class years earlier, Fabiola's cousins intentionally detached themselves from their Haitian roots in order to assimilate in the US culture. For this reason, they summon Fabiola to do the same and go for a "make-over" (Zoboi, 2017, p. 63). Evidently, this entails that Fabiola must leave behind her Haitian self so as to be accepted at school and in her cousins' circle, a group of friends and classmates that make her really uncomfortable, especially one of her cousin's boyfriend, Dray, a twenty-one-year-old gangboy, drug dealer and bully that has been humiliating and battering that cousin for years.

Besides, Fabiola goes through moments of confusion and shame with her marks at the new school where a new system of education unknown to her makes her fail her assignments, something which had never happened in Haiti, as Fabiola herself confesses:

I've been writing essays and poems in English my entire life. I went to an English school in Haiti. It doesn't make sense that my paper isn't perfect.

... I feel attacked because I wrote down everything I knew about the Haitian revolutionary hero Toussaint L'Ouverture and why he is important to me. But Mr. Nolan thinks everything I said was all wrong. (pp. 118-119)

In sum, the aforementioned problems and the issue with the marking of her essay on the heroic leader of the Haitian Revolution with whom she shares her surname alongside the fact that Fabiola cannot share her disappointment and frustration with anybody as she explains in her continuous interior monologues throughout the novel provoke in the girl a sense of anger and "deep sadness" (p. 247) that she channels through her fixation with the rescue of her mother, as she herself admits: "First, my mother. Then, everything else" (p. 163).

Significantly enough, in order to cope with her sorrow while finding a plan to get her mother back, Fabiola tries to adapt to the US by assimilating in her new social group. And so, with the purpose of becoming a west-side Detroiter like her cousins, she gradually accepts changing her image and language as well as meeting her teachers' academic requirements. Moreover, as the novel shows, thanks to all these changes, Fabiola increasingly feels "more American" (p. 59) and also more accepted

in her family, as illustrated in the episode when the three cousins and Aunt Jo eventually sit with Fabiola at the family table to celebrate Thanksgiving (p. 230).

Yet, it is important to remark that, despite this change, Fabiola finds ways to hold onto her Haitian roots, not only by cooking Haitian recipes to her family, but also by clinging to another part of her culture: her Vodou spiritual practices.⁷⁹ The connection with the Haitian *lwas* or spirit guides through her prayers allows Fabiola to contact her mother and remind her of the Haitian saying “Kenbe fem. *Hold tight*” (p. 77).⁸⁰ Particularly important in the novel is Fabiola’s identification of Bad Leg—a homeless man always loitering at the intersection of streets next to Aunt Jo’s house—with Papa Legba, “the *lwa* of crossroads” that “opens doors and unlocks gates” (p. 34), whose riddles and songs, as Fabiola thinks, contain clues that can bring “[her] mother back to the other side” of the border (p. 323).

In addition, besides her prayers asking for more clues, Fabiola demands Bad Leg/Papa Legba to help her choose a path when she has to decide whether or not to accept a deal offered by a detective who contacts Fabiola promising Valerie’s liberation in exchange of the girl’s help to find any evidence that can incriminate Dray for selling drugs that are killing people. Pushed by her eagerness to reunite with her mother as soon as possible and by the rage that Dray’s abusive behaviour with one of her

⁷⁹ Haitian professor in Black Studies Claudine Michel defines Vodou as “a broadly encompassing worldview, a comprehensive system that shapes the human experience of its adepts in their search for higher grounds and purpose in life” (2006, p. 28). In addition, as this scholar further explains, “Vodou religion is omnipresent, pervasive, strong, and performs key functions in all aspects of Haiti’s social and political life. As such, the ancestral religion represents a key element of Haitian consciousness and provides moral coherence through common cosmological understandings” (p. 28).

⁸⁰ Because of the syncretic (African and Catholic) roots of Vodou (McCarthy Brown, 2006, p. 19), vodouists bring their *lwa*, that is, “their African/Creole spirits” (Michel, 2006, p. 30) somehow shaped in a reinterpretation of the Christian saints (Desmangles, 2006, p. 39), “into all affairs and consistently seek their influence” (Michel, 2006, p. 30). For this reason, as Michel points out, “[o]n a daily basis, the religious life of those who *serve the spirits* (*sèvi Lwa yo*) revolves around a form of collective self-consciousness guided by their *Lwa* and the following African-derived principles: holistic conception of life, human-centered orientation, centrality of the community, honor and respect for elders, beneficence, forbearance, forgiveness, and sense of justice” (2006, p. 30).

cousins provokes in her, Fabiola convinces herself that Dray is the person behind the crime. For this reason, she resorts to Ezili-Freda, the *lwa* of love, beauty and sensuality, with the aim to seduce Dray and collect some evidence about his illicit business. Nonetheless, the novel offers a plot twist when Fabiola discovers that it was actually her cousins and not Dray that sold the lethal drugs as a way to help their mother with a big debt that Aunt Jo owes Dray's gangster uncle, a powerful and dangerous man who helped her provide her family when her husband, Uncle Phillip, unexpectedly died a decade earlier.

Unwilling to disclose her family to the police, Fabiola plots a new plan so as to solve her and her family's problems: to convince Dray with lies and the seduction skills granted by Ezili-Freda to sell drugs at a new party where the police will "catch him in the act" (p. 90). Thus, Fabiola also seems to be guided by Ezili-Danto, "the *lwa* of vengeance for women" (p. 178) traditionally represented as a woman warrior as Fabiola's willingness to fight for the women in her family in order to release them from their burdens, their chains, suggests. As Fabiola puts it,

I am a volcano. I am Ezili-Danto. Everything—Haiti, my mother, my cousins, my aunt, the house, school, Kasim, the detective, Dray, America—comes to a boil: sizzling and popping and oozing hot, red lava (p. 253).

Interestingly enough, the decision to take action with the aim of changing her mother's, family's and her own situation in the US denotes that in Zoboï's novel, as happens in Gay's *An Untamed State*, the female protagonist tries not to remain a helpless victim of her traumatic experience by fighting the forces around her so as to change her and her female relatives' harrowing reality. And so, like her hero in the Haitian Revolution, Toussaint L'Ouverture,⁸¹ Fabiola leads a movement to liberate her mother from the manifestly xenophobic and anti-black US migratory system, and her family from the long-lasting consequences of racial

⁸¹ As C.L.R. James explains in his famous book *The Black Jacobins*, the slave revolts that ended up with the independence of Haiti were driven by manumitted mulatto ex-slaves and the maroons who fought for liberty and freedom (ideals that had been defended in the French Revolution) (1980, p. 10) and led by "tactically brilliant leadership, notably under Toussaint L'Ouverture!," who had been a slave himself until he was forty (p. 17).

segregation and stratification in the country with the help of her three cousins, in what could be considered a guerrilla group with echoes of the rebellious Haitian maroons who, together with the *affranchis* (freed mulatto slaves) struggled to liberate their people from the pain caused by white settlers in the Haitian Revolution (James, 1980). In fact, Fabiola at some points resembles a modern maroon, for she is always on the move wandering the neighbourhood as a nomad in search for clues, signs and information that allow her to achieve her liberatory goal while trying to adapt in what she regards as a new environment which, like the unwelcoming mountains and forests where the Haitian maroons settled after fleeing the plantations, she finds significantly hostile.⁸²

Moreover, like the maroons, she is determined not to accept her and her people's suffering caused by an ongoing white supremacist system established in the States since colonial times which oppresses them more or less directly due to their black skin. For this reason, just as her fugitive forefathers did in the Haitian Revolution, Fabiola decides to take action so as to change their unfair situation through plotting, warfare tactics and endurance. In this sense, similarly to Mireille in Gay's novel, Fabiola can be related to Haitian marronage, in this case, a psychological form of flight and resistance encapsulated in her decision to move forward and not to remain static and passive while waiting for an external solution to her family's suffering provoked by US institutional racism that may never come. After all, as Laurent Dubois contends, marronage in Haiti "laid the groundwork" for collective uprising that could "smash the system from within" in their fight for freedom (2004, p. 55), and this is precisely what Fabiola does when she bends the law by plotting a plan for getting a commission of Dray's sale of drugs that pays her family's debt and getting Dray's detention and her mother's release in exchange

⁸² Neil Roberts's definition of marronage as "a flight from the negative, subhuman realm of necessity, bondage, and unfreedom toward the sphere of positive activity and human freedom. Flight is multidimensional, constant, and never static" (2015, p. 15) becomes handy in the analysis of Fabiola's actions as an example of marronage, for, her behaviour throughout the novel meets the features provided by Roberts, especially her non-conformist way of being in order to flee the negative, her obsession with the liberation of her mother, family and herself so that they can live a happy life once and for all and her continuous movement through the streets of her neighbourhood and Detroit.

so that her family and herself can be truly free in the land of opportunities as they always had dreamt.

In addition, in order to fulfil this mission, Fabiola resorts to her comrades, her cousins, a decision clearly in contrast to US individualism for it draws on the interconnectedness and relationality that characterises the history of the Caribbean US culture in general (Glissant, 1997), and particularly the foundational history of Haiti as a free nation liberated from the colonial yoke thanks to the individual as well as collective agency of the *affranchis* and runaway slaves of Saint-Domingue (James, 1980).

Nevertheless, notwithstanding Fabiola's and her cousins' collective effort to carry out the plan, in yet another plot twist, the ambush set for Dray results unsuccessful and with Dray seeking for vengeance against Fabiola. Fortunately, Zoboi does not offer a fatal ending to her protagonist. Instead, the novel shows that when Dray is about to murder Fabiola with a gun, the girl is saved by Bad Leg/Papa Legba who shoots Dray dead and makes the weapon disappear forever so that neither Fabiola nor her family are found guilty. Moreover, regardless of such a terrible incident, Fabiola's continuous pleas to the *lwas* for her mother's release eventually take effect at the very end of the novel when after the failed plan, Valerie's paperwork is fixed as the detective had promised Fabiola months earlier, which means that Valerie can eventually stay in the US with her daughter and her Haitian American family.

Hence, as the novel proposes with this optimistic denouement following Dray's dramatic death, it could be suggested that thanks to her resilience based on the Haitian roots, historical resilience and Vodou—a faith which was so crucial for the unification of the enslaved peoples of Saint-Domingue in their fight for freedom during the Haitian Revolution (Hebblethwaite, 2015, p. 5)—Fabiola not only achieves the liberation of her mother, but also she releases her aunt and cousins from a big economic burden and, in turn, enables them to start anew somewhere else.

Likewise, thanks to her bravery and determination, Fabiola allows herself to dream again with a better life on US soil next to the people she loves, as the novel's closing words bring to the fore:

I stare out the window as we drive out of Michigan. On the other side is the wide, free road. Unlike in Haiti, which means “land of many mountains,” the ground is level here and stretches as far as I can see—as if there are no limits to dreams here. But then I realize that everybody is climbing their own mountain here in America

....

And I am not a pebble in the valley.

I am a mountain. (Zoboi, 2017, p. 324)

Significantly enough, these final words not only make evident the maturation process undergone by Fabiola—who no longer feels insignificant in America and who realises that living in the US is not an easy road but rather, a steep and difficult journey towards a Dream aimed and fought for by everybody living in this country—also, they reveal Fabiola’s own identification with a mountain, a prominent geographical feature of Haiti, a country whose name in the native/Taino language of its first inhabitants prior to colonial times—*Ayiti*—means “mountainous land” (Roberts, 2015, p. 122). In this sense, it could be argued that with the above final words that acknowledge the indigenous meaning of her Caribbean country, Zoboi’s novel closes with an important suggestion: that despite Fabiola’s eventual stay in the US, she remains reluctant to relinquish her Haitian identity and roots, precisely the culture which offered her the adequate tools (gallantry, endurance and non-conformism) to save her family and grow psychologically and personally regardless of the numerous obstacles she encountered in the initial stage of her quest for happiness in the US, another kind of mountainous land. Thus, as happens in *An Untamed State*, it could be argued that *American Street* highlights not only the importance of resilience to face contemporary adversities, but also, and most particularly, the essential role that culturally-specific ways of resilience for non-white individuals, in this case, the Haitian American community.

6. CONCLUSION

As demonstrated in this article, both *An Untamed State* and *American Street* deal with traumas related to the Haitian reality either in Haiti or in the Haitian diaspora, traumas that even though at first sight may seem

only individual, they are also collective because they are tightly related to the postcolonial legacies of Haiti. In the case of *An Untamed State*, the postcolonial trauma that starts the conflict between Mireille's father and perpetrators and catches her in the middle makes Mireille suffer physically and psychologically, to the extent that despite her connection to the land of her parents and ancestors, Mireille flees the island as if the umbilical cord that joined her to the motherland had been cut. It is true that she goes back after the 2010 earthquake, but she mostly travels there in order to face her perpetrators, traumatic memories and fears. In the case of *American Street*, although the trauma experienced by Fabiola after the separation of her mother and her disillusion with the US may seem an individual one, her obsession with the liberation of Valerie and her relatives is also the result of a trauma rooted in Haiti's (post)colonial condition in which, like their ancestors, contemporary Haitians strive to live freely, with no economic, food, race-related burdens once and for all.

Finally, a second aspect these novels have in common is the fact that, despite their proximity to the American culture, in both texts the main characters resort to Haitian forms of resilience presenting features of Haitian epistemology and cosmology in order to cope with the aforementioned traumas. As explained in the article, these forms of resilience are Haitian historical resilience, rebelliousness and relationality, as well as Haitian marronage and Vodou. Precisely, as this piece of work has tried to demonstrate following the recent decolonising tendency in trauma and resilience studies, these culturally-specific elements must never be disregarded in literary criticism of trauma novels if we critics want to offer a complete, unbiased and rigorous analysis of these post-colonial/non-western texts. For this reason, it could be concluded that, in a world where the aspect of human resilience is becoming globally known and studied, it is important to remember the need to pay attention to specific mechanisms of endurance represented in western and non-western literary texts so as to provide accurate analyses of such an important aspect of humanity from the past to the new millennium.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

The research carried out for the writing of this article is part of the project "Literature Of(f) Limits: Pluriversal Cosmologies and Relational Identities in Present-Day Writing in English" financed by the Spanish Ministry of Science and Research in collaboration with the European Regional Development Fund (DGI/ERDF) (code PID2021-124841NB-I00). The author is also thankful for the support of the Government of Aragón and the European Social Fund 2020-2022 Programme (code H03_20R) and of the Research Institute of Employment, Digital Society and Sustainability (IEDIS) at the University of Zaragoza.

8. REFERENCES

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association.
- American Psychological Association. (2018). *The Road to Resilience*. Consultado el 10 de octubre de 2022. <https://bit.ly/2O4Yb2U>
- Basseler, M. (2019). *Stories of Dangerous Life in Post-Trauma Age Toward a Cultural Narratology of Resilience*. In A. Erl and R. Sommer (Eds.) *Narrative in Culture* (pp. 15-36). De Gruyter.
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. Polity.
- Borzaga, M. (2012). *Trauma in the Postcolony: Towards a New Theoretical Approach*. In D. Mengel and M. Borzaga (Eds.) *Trauma, Memory and Narrative in the Contemporary South African Novel* (pp. 65–91), Rodopi.
- Brown, K.M. (2006). *Afro-Caribbean Spirituality: A Haitian Case*. In C. Michel and P. Bellegarde-Smith (Eds.) *Vodou in Haitian Life and Culture: Invisible Powers* (pp. 1-26). Palgrave.
- Caruth, C. (1995). *Trauma: Explorations in Memory*. Johns Hopkins University Press.
- Craps, S. (2012). *Postcolonial Witnessing: Trauma Out of Bounds*. Palgrave Macmillan.
- Desmangles, L.G. *African Interpretations of the Christian Cross in Vodou*. In C. Michel and P. Bellegarde-Smith (Eds.) *Vodou in Haitian Life and Culture: Invisible Powers* (pp. 39-50). Palgrave.
- Dubois, L. (2004). *Avengers of the New World: The Story of the Haitian Revolution*. Harvard University Press.

- Fassin, D. & Rechtman, R. (2009). *The Empire of Trauma: An Inquiry into the Condition of Victimhood*. Princeton University Press.
- Felman, Shoshana. (2002). *The Juridical Unconscious: Trials and Traumas in the Twentieth Century*. Harvard University Press.
- Gay, R. (2014). *An Untamed State*. New York: Black Cat.
- Hebblethwaite, B. (2015). The Scapegoating of Haitian Vodou religion: David Brooks's (2010) Claim that "Voodoo" is a "Progress-Resistant" Cultural Influence. *Journal of Black Studies*, 46(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1177/0021934714555186>
- James, C. L. R. (1980). *The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the Santo Domingo Revolution*. Penguin Books.
- Konner, M. (2007). Trauma, Adaptation, and Resilience: A Cross-Cultural and Evolutionary Perspective. In L. J. Kirmayer, R. Lemelson and M. Barad (Eds.) *Understanding Trauma: Integrating Biological, Clinical and Cultural Perspectives* (pp. 300–338). Cambridge University Press.
- Kurtz, J. Roger. (2018). Introduction. In J. R. Kurtz (Ed.) *Trauma and Literature* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
- Levy, D. (2020). Traumatism and the Changing of Temporal Figurations. *Social Research: An International Quarterly*, 87 (3), 565-90.
<https://doi.org/10.1353/sor.2020.0054>
- Martínez-Falquina, S. (2015). Postcolonial Trauma Theory in the Contact Zone: The Strategic Representation of Grief in Edwidge Danticat's *Claire of the Sea Light*, *Humanities* 4, 834-860. <https://doi.org/10.3390/h4040834>
- Michel, C. (2006). Vodou in Haiti: Way of Life and Mode of Survival. In C. Michel and P. Bellegarde-Smith (Eds.) *Vodou in Haitian Life and Culture: Invisible Powers* (pp. 27-38). Palgrave.
- Miller, N. K., & Tougaw, J. (2002). Introduction: Extremities. In N. K. Miller and J. Tougaw (Eds.) *Extremities: Trauma, Testimony, and Community* (pp. 1-24). University of Illinois Press.
- Neimeyer, R. & Levitt, H. (2001). Coping and Coherence: A Narrative Perspective on Resilience. In C.R. Synder (Ed.) *Coping with Stress: Effective People and Processes* (pp. 47–67). Oxford University Press.
- O'Brien, S. (2017). Resilience Stories: Narratives of Adaptation, Refusal, and Compromise. *Resilience*, 4 (2), 43–65.
<https://doi.org/10.5250/resilience.4.2-3.0043>
- Price, R. (1996). Introduction: Maroons and their Communities. In R. Price (Ed.) *Maroon Societies: Rebel Slave Communities in the Americas* (pp. 1-32). John Hopkins University Press.

- Roldán-Sevillano, L. (2022). Haiti's "Painful Truths": A Postcolonialised Reading of Trauma in Roxane Gay's *An Untamed State*. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, 43, 265-287. <https://doi.org/10.24197/ersjes.43.2022.265-287>
- Rothberg, M. (2008). Decolonizing Trauma Studies: A Response. *Studies in the Novel*, 40, 224-324. <https://doi.org/10.1353/sdn.0.0005>
- Visser, I. (2014). Trauma and Power in Postcolonial Literary Studies. In M. Balaev (Ed.) *Contemporary Approaches in Literary Trauma Theory* (pp. 106-30). Palgrave Macmillan.
- Visser, I. (2015). Decolonizing Trauma Theory: Retrospect and Prospects. *Humanities*, 4, 250-65. <https://doi.org/10.3390/h4020250>
- Visser, I. (2018). Trauma in Non-Western Contexts. In J. R. Kurtz (Ed.) *Trauma and Literature* (124-39). Cambridge University Press.
- Zoboi, I. (2017). *American Street*. HarperCollins.

CÓMO CONTAR LO INEXPLICABLE. SORTILÈGES (1941), LOS RELATOS FANTASMAGÓTICOS DE MICHEL DE GHELDERODE

MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Michel de Guelderode (1898-1962), pseudónimo de Adhémar Adolphe-Louis Martens es un dramaturgo y escritor belga de origen flamenco, y de expresión tanto flamenca como francesa. Recibe su educación en francés, por razones de promoción social, en el instituto católico Saint-Louis de Bruselas. Desde muy joven sus problemas de salud y sus crisis de asma condicionan su frágil existencia. Tras rozar la muerte por primera vez a los dieciséis años cuando contrae el tifus –una experiencia trágica, que deja huella en su obra literaria– decide abandonar sus estudios para dedicarse a la escritura. Posteriormente, habiendo concluido su servicio militar, se casa con Jeanne-Françoise Gérard. Entre 1935 y 1945 Guelderode alcanza su máximo reconocimiento, particularmente, como dramaturgo.

Entre sus obras de teatro más conocidas podemos destacar *Barabbas* (1928), *Sire Halewyn* (1934), *La Balade du Grand Macabre* (1934), *Hop signor!* (1936), *Mademoiselle Jaire* (1949) o *Sortie de l'acteur* (1935), su última obra que fue estrenada un año después de su muerte, en 1963. Aunque Ghelderode no suele aventurarse fuera del género teatral, este autor emplea igualmente su pluma para crear crónicas y cuentos fantásticos. Entre estos últimos destacan notoriamente *Sortilèges* (1941), una colección de doce cuentos donde Ghelderode recrea el mundo bizarro de sus obras de teatro.

En el presente trabajo pretendemos examinar esta obra desde un punto de vista temático y narrativo, con el fin de observar los elementos que componen el universo fantasmagórico, transgresor e híbrido del autor. En este sentido, revisitaremos los eventos extraños e inexplicables que acechan a los distintos narradores-protagonistas de los distintos cuentos, cómo se refleja la angustia moral y física de estos narradores a través de la ambigüedad característica del registro fantástico y la estructura que sigue Ghelderode a la hora de imaginar este universo y este tipo de relato, donde los distintos eventos inexplicables se mezclan con el sueño, las preocupaciones y los miedos existenciales de los protagonistas.

Antes de adentrarnos en esta cuestión, parece necesario mencionar brevemente qué se entiende por literatura fantástica. De entrada, este concepto es bastante confuso por la disparidad de criterios e interpretaciones existentes. Algunos teóricos suelen concebir lo fantástico como un efecto⁸³ o incluso una categoría del pensamiento⁸⁴ y debido a la dificultad de clasificar este tipo de relato. En general, se podría decir que la literatura fantástica incluye cualquier relato ambientado en la realidad en el que ocurren fenómenos sobrenaturales y/o extraordinarios que son inexplicables y que, en consecuencia, producen un miedo irracional. Como señala el historiador y crítico literario Tzvetan Todorov :

Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un évènement en apparence surnaturel. [...] Il y a un phénomène étrange qu'on peut expliquer de deux manières, par des types de causes naturelles et surnaturelles. La possibilité d'hésiter entre les deux crée l'effet fantastique (1970, p.29).

De esta forma, lo fantástico supone la ruptura del orden y de la realidad conocida por el sujeto, provocado por la existencia de un acontecimiento extraño. Michel de Guelderode forma parte de “L'École Belge de l'Étrange”, es decir, de la literatura fantástica belga en lengua francesa, caracterizada por dos tendencias: una simbolista y otra realista. Como

⁸³ “Le fantastique n'est pas une forme mais un effet; dans le roman fantastique, c'est le roman qui relève d'un genre littéraire, non le fantastique” [Raymond Trousson en « Jean Rays et le discours fantastique », Bruselas, 1978 ; Citado por F.Chatelain en *Le fantastique* (2006)].

⁸⁴ “Le fantastique n'existe pas comme genre littéraire ; ni, non plus, comme catégorie de la pensée. Il est indéfinissable, main il contamine” [Hubert Juin en el prefacio de G. Jacquemin, *Littérature fantastique*, Paris-Bruselas, 1974. Citado por F. Chatelain en *Le fantastique* (2006)].

señala Jean- Baptiste Baronian, lo fantástico en la literatura belga es, por excelencia, un fantástico de reacción que se rebela en contra del conformismo y que pone el universo entero en cuestión (1978, p.225).

2. CRISTALIZACIONES NARRATOLÓGICAS DE LA ANGUSTIA

En los doce cuentos que componen *Sortilèges* el protagonista siempre es un héroe-narrador que cuenta, en primera persona del singular (“je”), un suceso extraño que le ha ocurrido. El hecho de representar al narrador también como personaje protagonista le conviene al relato fantástico, ya que esto facilita la identificación necesaria del lector con los personajes y confiere un estatus ambiguo al narrador, haciéndonos en ocasiones dudar de sus percepciones.

Al igual que le ocurrió a Guelderode en algunos momentos de su vida, este héroe-narrador se siente física y moralmente amenazado por hechos imaginarios: maniqués y estatuas que cobran vida, sueños que parecen materializarse, alucinaciones, ubicuidad, etc. Esto último, la ubicuidad, es lo que le ocurre al narrador en *L'écrivain publique*, quien no va al museo de su ciudad en todo el verano debido al calor y cuando vuelve a ir, a finales de agosto, el conserje del mismo museo le dice: “Comment pouvez-vous oublier que vous êtes venu ici tout l'été, tous les jours presque, à la brune?... Vous êtes venu avant-hier encore” (p.28).

En ocasiones el narrador y protagonista de cada uno de estos cuentos guarda cierta similitud con Guelderode por las amenazas de sus padres y el mal físico y moral que sufre el escritor durante esa época. Por ejemplo, el narrador de *L'écrivain publique* tiene, como él, una “enfance sans joie” (p.20), al igual que el narrador de *Le jardin malade* quien dice “on m'a trop menacé naguère, mes parents et les prêtres, et ma vie s'est édiflée sur la peur” (p.71). En todos los cuentos, la angustia existencial que sufre el narrador- protagonista “est la trace d'une frayeur primitive de l'homme isolé parmi des éléments hostiles et inquiétants” (Yerlès, 1990, p. 14).

En este contexto, debemos subrayar que la angustia y el miedo del narrador se proyectan de varias maneras sobre la descripción del paisaje, que representa –de forma metafórica– el estado psíquico del narrador.

Por ejemplo, en *Le jardin malade*, la angustia que sufre el narrador toma simbólicamente una forma vegetal: el “jardin malade” representa el paisaje interior del mismo narrador, es decir, su propia angustia. Asimismo, tanto en este cuento como en *L’écivain publique* es el calor el que asfixia y oprime al narrador: “C’était le triomphe solaire, l’universel étouffement (...) Je souffrais comme les végétaux et les pierres” (p.22). En estos dos relatos, el narrador sueña con paisajes fríos, de nieve, aunque en vano porque el calor sofocante se acaba apoderando continuamente de él: “la lumière excessive m’enveloppait ainsi qu’un suaire” (*Le jardin malade*, p.78), “je me sentais mourir lentement, par pétrification” (*L’écivain publique*, p.22). Por otro lado, tanto en *Un crépuscule* como en *Le diable à Londres*, es la lluvia incesable la que parece apoderarse del narrador: “Je mouisissais, regardant les vitres en larmes, et dans la sensation que l’eau, je l’absorbais par les pores, qu’elle me gonflait peu à peu” (*Un crépuscule*, p.183).

Estas atmósferas irrespirables, sean calurosas o húmedas, en las que se encuentra el narrador de *Sortilèges* no hacen más que aumentar el horror de la angustia. Pero, cuando esta opresión no está relacionada con condiciones climáticas, parece la angustia que es consecuencia de alguna enfermedad. Por ejemplo, en *L’Odeur du sapin* cuando el narrador empieza a contar su aventura se siente invadido por una crisis asmática: “de vous en parler, ha! Voici que cela me reprend, ha!” (p.217). También, en ocasiones, la sensación de agobio y de ahogamiento se explican por el drama que está viviendo el narrador en ese momento.

De esta forma, podemos observar cómo en *Sortilèges* la angustia física viene, normalmente, acompañada de sentimientos ansiosos y engendra, como consecuencia, un verdadero miedo que se le manifestará al narrador más adelante de forma sobrenatural y del que el narrador se siente poseído irracionalmente. Por ejemplo, en el cuento que da nombre a la colección, *Sortilèges*, el narrador es capaz de reconocer que hay un mal en sí mismo que lo ronda: “À quoi bon fuir puisqu’on s’emporte avec soi, et le corps et le cerveau?” (p.126). En otros momentos, el narrador

culpa al mundo exterior de su angustia, pues son horas o paisajes que le parecen “angustiantes”. Por ejemplo, en Eliah le peintre el barrio londinense donde vive el pintor Eliah se describe como una “région repoussante où tout annonçait le dépérissement, où tout invitait au suicide” (p.98), o en *Tu fus pendu!* el narrador subraya

Qu’il existe des villes inhabitables et repoussant toute sympathie, chacun a pu l’éprouver ; on les traverse, pour n’y jamais plus revenir. Mais quand il y faut rester, c’est le drame quotidien et sans autre issue que la fuite, tant il est certain que les choses autant que les êtres gouvernent notre conscience ! (p.193).

Así, debemos destacar dos aspectos lingüísticos que permiten dotar de ambigüedad al discurso fantástico de *Sortilèges*: el empleo del imperfecto y de verbos modales. Debemos recordar aquí que el estilo del cuento fantástico no debe ser ni poético, ni alegórico sino realista: “Le fantastique implique non seulement l’existence d’un évènement étrange, qui provoque une hésitation chez le lecteur et le héros ; mais aussi une manière de lire, qu’on peut pour l’instant définir négativement : elle ne doit être ni « poétique » ni « allégorique » ” (Todorov, 1970 :42). En este sentido, gracias al empleo del imperfecto y de verbos modales el lector puede dudar entre lo real/imaginario, racional/irracional...evitando que el relato fantástico sea completamente maravilloso. En *Le jardin malade*, por ejemplo, el narrador dice “je savais qu’il existe des êtres qui ne se montrent pas et prétendent vivre en dehors de la société, pour des raisons personnelles” (p.50). Aquí el primer verbo en imperfecto (“savais”) no precisa si el narrador lo sigue pensando aún, por ello podría decirse que la dificultad de situar el evento del verbo temporalmente, de principio a fin, produce la ambigüedad.

En efecto, dos elementos esenciales de la literatura fantástica son tanto el relato como el miedo : “Si elle [cette peur] n’en est pas un élément indispensable, elle est cependant un élément moteur de la narration, en créant l’effet de suspense propre à retenir l’attention du narrateur, ainsi que le signe manifeste de la modification de notre perception habituelle du monde” (Yerlès, 1990 :14).

Se hace necesario, por tanto, comentar la estructura narrativa de los cuentos que componen *Sortilèges*. Para esto nos serviremos del cuento

L'écrivain publique y de la plantilla que señala Françoise Chatelain (2006)⁸⁵ para analizar la organización del relato fantástico:

1- Introducción: se presenta al narrador-personaje, un hombre de mediana-avanzada edad que cuenta el relato en primera persona del singular (“je”) y que está situado en un ambiente cotidiano y verosímil –dando un paseo por el barrio de Nazareth.

Dans ce temps-là, j'avais mon habitude au quartier de Nazareth. C'était une région dépeuplée, à proximité des talus des anciens remparts et envahie par la végétation. [...] Il m'advenait de quitter mon logis à la chute du jour, ma flânerie me conduisait vers un bâtiment d'aspect claustral qu'on dénommait encore le Béguinage (*L'écrivain publique*, p.9).

2- Advertencia (s): el fundador del pequeño museo se da una llave del museo al narrador, como muestra de su confianza y agradecimiento –el narrador contribuyó a su creación e hizo algunas donaciones. El dueño del museo, el religioso Dumercy, está contento de que el narrador sea el único visitante, y este último da a entender que la llave le permite entrar en un lugar misterioso.

J'en possédais une clef pesante qui me conférait le privilège de franchir le seuil de cette maison inactuelle [...] J'accédais librement pour avoir contribué à sa création par quelques dons et des collaborations bénévoles. Le fait de détenir une clef de l'immeuble dit assez la confiance dont m'honorait le fondateur, chanoine Dumercy. [...] J'admettais les raisons du vieillard, qui concluait chaque fois : « Et d'ailleurs, mon musée a son visiteur, qui est vous !... C'est suffisant... ». Pendant des saisons, je restai cet unique visiteur, ce qui ne laissait pas de me flatter. N'étais-je pas nanti de la clef, non celle d'un mystère, mais d'un endroit mystérieux au regard de beaucoup ? Cela suffisait à mon bonheur...(L'écrivain publique, p.10).

3- Transgresión: cuando el narrador entra en el museo transgrede voluntariamente, y sin darse cuenta, el mundo real, el de los vivos.

⁸⁵ Aunque el creador de dicha plantilla es É. Maes (*Lire et écrire des nouvelles fantastiques*, Louvain-la-Neuve, U.C.L., 1981), quien se inspira en R.Rogé, concretamente de su obra *Récits fantastiques*, Paris, Larousse, 1977 (Yerlès, 1990, p. 22).

Sans conteste, j'étais chez moi dans cette demeure d'autrefois, que baignait une lumière tamisée par des vitrages de couleur, et dont nul, mieux que moi, ne pouvait apprécier le calme et la pénombre. [...] C'est ainsi qu'on entra chez les dentellières ou chez le tisserand, après avoir visité l'enchanteresse boutique du jeudi ou dégringolé dans une sordide cave à marionnettes. Peu m'importait que tout cela fût mort... La nuit venait subrepticement, et me surprenait assis à l'âtre ou penché sur des images pieuses (*L'écrivain publique*, p.12).

4- Aventura fantástica: Tras haber transgredido las “reglas” del mundo real y lógico, el narrador entra en la aventura –en el museo visita constantemente al maître Pilatus, la estatua de cera de un escritor, para confiarle sus problemas.

Ma visite avait assez duré, je le sentais. Et je me pris à redouter, en cette minute équivoque, que le mannequin s'animât par quelque galvanisme, ébauchant le geste de me congédier. À ce point étais-je engagé dans l'illusion ; à ce point opéraient sur mes esprits les prestiges du clair-obscur... Ne laissant rien paraître de mon émoi, je m'inclinai devant l'homme de cire et je m'en fous, trop troublé pour me sentir ridicule. [...] je devinais que cette « présence » admettait la mienne, et que je ne devais pas nécessairement parler pour être compris de cet homme subtil, qu'il suffisait que je méditasse à côté de lui pour en être entendu, par quelque télépathique accordance (*L'écrivain publique*, p.18).

5- Sanción: la vuelta a lo cotidiano, que pone fin al relato fantástico, deja una huella negativa en el héroe. Aunque en *L'écrivain publique* el narrador-protagonista no muere, sí que le afecta psicológicamente. La sanción se observa en este cuento cuando el conserje del museo, Daniel, le hace saber al narrador que había continuado con sus visitas al maître Pilatus en verano: el narrador iba al museo, se sentaba en la silla del muñeco de cera –que estaba vacía porque lo habían puesto a la sombra debido al calor– y escribía.

-« Comment pouvez-vous oublier que vous êtes venu ici tout l'été, tous les jours presque, à la brune ?... Vous êtes venu avant-hier encore... »

Je crus que ces paroles me parvenaient en rêve et je fis passer ma main devant mon front [...]

-[...] comme vos allures étaient anormales, je vous surveillais de loin, par devoir, sans vous dire un mot. Ainsi, je jetais un coup d'œil à la chapelle, où je vous trouvais assis à la place de Pilatus, perdu en vos songeries et, le plus souvent, la plume à la main, écrivant, écrivant beaucoup même, puisqu'il me fallait chaque matin retailer les plumes.

Parfois vous écriviez encore que l'obscurité tombait. Puis vous partiez comme un fantôme et sans vous retourner, sans hésiter, doucement [...]

Je ne trouvai à balbutier que « Oui...Ah !...oui » (*L'écrivain publique*, pp.28-29).

Así, los acontecimientos “extraños” narrador que ocurren en *L'écrivain publique* podrían explicarse de forma natural (el narrador está loco) o de forma sobrenatural (el narrador es poseedor de dos personalidades distintas, es decir que en él se observa la figura del doble⁸⁶).

Il y a un phénomène étrange qu'on peut expliquer de deux manières, par des types de causes naturelles ou surnaturelles. La possibilité d'hésiter entre les deux crée l'effet fantastique. (...). Le fantastique occupe le temps de cette incertitude: dès qu'on choisit l'une ou l'autre réponse, on quitte le fantastique pour entrer dans un genre voisin, l'étrange ou le merveilleux. (Todorov, 1970, pp. 29-30).

3. PRESENCIA DE TEMÁTICAS FANTÁSTICAS

Puesto que lo fantástico se mide por la intensidad emocional que el relato provoca en el lector (terror, susto, duda...), resulta esencial observar cómo Guelderode transmite una gran variedad de percepciones a través de las temáticas evocadas. Como hemos podido ir observando, los temas principales en estos cuentos fantásticos son la obsesión por la muerte y las dudas metafísicas del hombre en su confrontación con el mundo.

Mezclándose con la imaginación, la fantasía y el sueño, las preocupaciones y miedos existenciales del narrador aparecen representados de formas distintas. En el apartado anterior se ha comentado cómo el narrador-protagonista se siente preso de un poder del que siente la presencia, y el cual, finalmente, se presenta de forma sobrenatural o acaba dirigiendo sus actos sin mostrarse. De hecho, en algunos cuentos el narrador es capaz de identificar esta presencia que le persigue: el diablo y/o la muerte. Por ejemplo, en *Le diable à Londres* observamos la figura del diablo, Méphisto, un ilusionista disfrazado, a quién va a visitar el narrador: “Et rien ne pouvait détruire ma conviction que je me trouvais devant la demeure du diable et du plus populaire des diables, Méphisto !” (*Le*

⁸⁶ “Le double, c'est le moment où je suis « dans un état second », ou « je ne suis plus moi-même », où je ne sais plus bien trancher entre le réel et l'imaginaire” (Yerlès, 1990, p.19).

diable à Londres, p.34), “je me trouvais hors du Temps et de l’Espace, chez le Maudit ou un de ses délégués” (*Le diable à Londres*, p.36). Asimismo, en *Le jardin malade*, el gato representa –a ojos del narrador– una bestia maléfica, salvajemente cruel, parecida a un demonio. Puesto que el narrador lo llama Tétanos, podríamos decir que este gato encarna tanto la enfermedad como la muerte. Además, el narrador compara tanto el “jardin malade” como la cabeza del gato con cadáveres. De hecho, “Tétanos” se pronuncia en francés igual que “tête en os”, es decir, que “cabeza de hueso”. En el siguiente fragmento observamos esta comparación fantasmagórica del jardín y del gato con un cadáver:

Le jardin est à sa manière un cadavre, auquel je me suis habitué. Je m’habitue au chat, un cadavre encore, malgré que son apparition ne manque jamais de me saisir. [...] Ce chat me paraît venimeux. Il possède une tête de mort, plastiquement ; sans oreilles, son crâne comme écorché, la denture découverte (*Le jardin malade*, pp. 66-67).

La aparición de la muerte en *L’odeur du sapin* se origina por el espacio en el que se encuentra el narrador (la “solenelle et moisie demeure”, p.217) y por la fecha fatídica (“c’était vendredi dernier, un treize encore”, p. 218). Hay que destacar también el extraño maniquí de cera, Pilatus, en *L’écrivain publique*, el cual parece estar dotado de una extraña vida. El narrador va constantemente a verlo para contarle sus problemas, como si Pilatus fuera simbólicamente un sacerdote cristiano que lo espera para confesarse.

Ce Pilatus n’était-il qu’un mannequin? Sans doute ne pouvait-il logiquement être que cela, et rien de plus ; mais ne pouvait-il prétendre à paraître davantage ? C’est que la cire dont on l’avait fabriqué restait une matière étrange. Et ce visage, ces mains de cire colorés exprimaient je ne sais quelle inquiétante véricité... (p.16)

Je me délivrais de mes songes, mon enfance me quittait et tout son cortège d’éluséennes. Jamais l’heure ne fut si favorable à la confession : jamais Pilatus n’avait paru si attentif, soumis à mon récit intérieur (p.21).

4. CONCLUSIONES

Tras este recorrido por los elementos narrativos y temáticos de *Sortilèges*, hemos podido observar cómo Guelderode construye el universo imaginario de sus únicos cuentos fantásticos.

Como cualquier otro *fantastiqueur*, Guelderode construye la narración conforme a los patrones “tradicionales” del cuento fantástico: narrador-protagonista en primera persona del singular (“je”) que cuenta un suceso extraño, ambiguo e involuntario; estilo realista y descriptivo –en especial, la descripción del paisaje, como reflejo del estado psíquico del protagonista; predominio de la reacción –sentimientos y percepciones– frente a la acción del narrador-protagonista; uso del imperfecto y de verbos modales para dotar de ambigüedad al relato; estructura narrativa en cinco partes (introducción-advertencia-transgresión-aventura-sanción). En cada cuento de *Sortilèges*, el narrador-protagonista sufre los mismos males que Guelderode: crisis de asma, angustia existencial, obsesiones metafísicas (miedo a la muerte, creencia en el diablo, etc.), pensamientos supersticiosos o trágicos, sentimiento de culpabilidad... No cabe duda de que la personalidad del narrador y los elementos temáticos reflejan tanto la moral como la infancia y educación cristiana del autor.

Sortilèges es “el fruto de una crisis” del mismo Guelderode (Beyen, 1980, p. 289) y una reflexión que cualquier persona haría sobre sus propios valores y su visión del mundo. Porque el miedo y la angustia que se expresa en este libro no son invenciones de la literatura o del cine, sino que forma parte del ser humano en su intento por explicar lo inexplicable.

5. REFERENCIAS

- Baronian, J.-B. (1978). Panorama de la littérature fantastique de langue française. Éditions Stock.
- Beyen, R. (1980). Michel de Guelderode ou la hantise du masque. Essai de biographie critique. Édition Palais des Académies.
- Callois, R. (1965). Au coeur du fantastique. Éditions Gallimard.
- Chatelain, F. (2006). Le fantastique. Propositions pédagogiques pour les deuxième et troisième degrés de l’enseignement secondaire (lycée). Atelier de lecture Asbl. Disponible en <https://es.scribd.com/document/219239647/Archives-F-FC-Dossier>
- Guelderode, M. (2008). *Sortilèges*. Contes. Éditions Gallimard.
- Todorov, T. (1970). Introduction à la littérature fantastique. Éditions du Seuil.
- Yerlès, P. (1990). Le fantastique : vade-mecum du professeur de français. Didier Hatier.

LA INSACIABILIDAD FEMENINA EN LA POESÍA ERÓTICA DIECIOCHESCA: EL CASO DE LAS “SEGUIDILLAS” DE TOMÁS DE IRIARTE

RAQUEL ROCAMORA MONTENEGRO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Son de sobra conocidas las conexiones en el seno de la producción erótica a lo largo de la historia pues, pese al paso del tiempo, perviven multitud de motivos, formas y figuras recurrentes, independientemente del sistema de valores y del *statu quo* de cada época. Así sucede también con el tono humorístico que confieren no pocas plumas españolas a dicha veta poética, socarronería que, ya como modo de aproximación a este territorio vedado o como guiño compartido por sus cultivadores, es inherente a buena parte de la producción perteneciente a esta línea que se aleja de los asuntos académicos serios y de la moral ortodoxa (Cerezo, 1988, p. 147).

La transgresión del orden establecido en términos sexuales es la nota predominante de estos escritos que desobedecen las imposiciones estatales y religiosas y abordan territorios excluidos como el coito y el cuerpo desnudo. Los escenarios reflejados en las composiciones poéticas eróticas de los Siglos de Oro y del Siglo de las Luces están poblados por personajes tales como la malcasada, el cornudo, la monja, el fraile, el estudiante, el impotente, el hermafrodita, el sodomita, la anciana, la alcahueta y la mojigata, quienes desfilan por multitud de versos en los que se recrean temas como la virginidad, el anticlericalismo, la

prostitución, la sífilis, la lucha erótica, el engaño, el sueño, el elogio paradójico, la escatología, el adulterio y la misoginia, entre muchos otros⁸⁷.

Estrechamente relacionada con este último tema se halla la manida insaciabilidad femenina, de la cual participan las “Seguidillas” de Tomás de Iriarte, incluidas en el manuscrito *Poesías lúbricas inéditas y que no pueden imprimirse* (Mss/3744 de la BNE), no editado en su conjunto hasta el momento. Su fecha de composición data de comienzos de la década de 1780, concretamente *ca.* 1780-1784, de acuerdo con Infantes (2007, p. 150).

El vate canario no es original en la elección del tema, pues estamos ante un caso de reelaboración literaria que conecta las “Seguidillas” con el poema seiscentista conocido como “Los criados del arzobispo”, cuya autoría es incierta. Como ocurre con tantas otras composiciones eróticas de la época, han sido varias sus atribuciones, pues se ha apuntado a Francisco Porras de la Cámara (*Cancionero moderno de obras alegres*, 1875 y López Barbadillo, 1977, entre otros), Francisco de Quevedo (Lustonó, 1872 y García, 2003), quien parece servir como cajón de sastre en este sentido y, con mayor fundamento, fray Damián Cornejo (Marañón, 1993, Carreira, 2008 y Sánchez, 2018, 2020a y 2022⁸⁸).

Ya Matta (2013) pone en relación ambos textos en unos escuetos apuntes sobre las peticiones y quejas en la poesía erótica, así como también alude a las referidas dudas sobre su autoría. No obstante, debido a que la información que proporciona se limita a unas escasas líneas, hemos decidido recoger el testigo para desentrañar las particularidades de estos desvergonzados a la par que divertidos textos, que tan escasa atención han recibido hasta el momento.

⁸⁷ Entre los estudios que recogen estos motivos y figuras de la tradición podemos citar los de Gómez (1990), Maurer (1990), Núñez (1997), Ferrer (2001), Galván (2001), Lara (2006), Cantizano (2007 y 2010), Labrador y DiFranco (2010), Colón y Garrote (2011), Alatorre (2012), Ros-sich (2012) y González (2019).

⁸⁸ La autora de este último trabajo señala en él ciertas características del poema similares a la restante producción de Cornejo, como son la fuerte ironía, el tono desenfadado y el carácter transgresor, lo cual apoya la autoría del palentino, de ahí que también nosotros nos inclinemos a pensar que es suyo.

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo pretendemos enmarcar adecuadamente la gestación de ambos poemas en sus contextos de escritura para analizar después en qué medida “Los criados del arzobispo” funciona como hipotexto de las “Seguidillas” iriartianas y en qué puntos se alejan estas de su fuente de inspiración, de acuerdo con sus diferentes momentos de composición.

Esto nos permitirá, a su vez, bucear en un poema dieciochesco que ha permanecido olvidado, seguramente por haber sido escrito por un autor cuya fama se debe a sus fábulas de carácter moral y no a su cultivo de la veta erótica, tan denostada hasta hace escasas décadas como producción indigna de estudio serio y meditado.

3. METODOLOGÍA

Tras proporcionar unas notas necesarias para contextualizar adecuadamente la gestación de los dos poemas, realizaremos un análisis comparativo formal, lingüístico y de contenido que permita delimitar las semejanzas y diferencias entre los dos textos que constituyen nuestro objeto de estudio.

Así, a continuación abordaremos los niveles mencionados, de modo que examinaremos detenidamente el tipo de composición de que se trata en cada caso y las expresiones utilizadas por los distintos autores a la hora de articular un mismo tema, lo cual nos permitirá extraer conclusiones sobre el avance en el cultivo de la veta erótica desde la época siglodoresca hasta la setecentista.

Para llevar a cabo dicha tarea, citamos el poema iriartiano tal y como aparece en el manuscrito *Poesías líbricas* (s.p.) y, para el caso de la composición seiscentista, cuya autoría parece deberse a fray Damián Cornejo, seguimos la versión contenida en el manuscrito *Obras poéticas* (Mss/4135 de la BNE, pp. 36-37), ya que, de acuerdo con Sánchez

(2018, p. 103), se trata de la fuente más fiable de las cuatro que contienen este texto⁸⁹.

4. CONTEXTO

El asunto de la insaciabilidad femenina se incardina en el pensamiento misógino tradicional⁹⁰ que no solo considera a la mujer como copia imperfecta del hombre, sino que también la sitúa como el origen del vicio y la tentación que lo lleva a pecar debido al desmedido deseo libidinoso que predomina en ella. De hecho, la lascivia es la principal causa de depravación que eclesiásticos y moralistas achacan al carácter y a la conducta de la mujer, así como también la acusan de desenfreno.

De acuerdo con Sánchez (2020b, p. 15), ya desde la Antigüedad definiendo Platón la necesidad de que el útero de las mujeres tenga contacto frecuente con el semen del hombre para mantener su correcto equilibrio y, así, evitar sufrir de sofocación uterina o histérica, enfermedad que afecta principalmente a mujeres mayores vírgenes, jóvenes viudas y aquellas sin hijos. Como cura principal se propone en la Edad Media el casamiento o, en su defecto, el uso de supositorios, fumigaciones vaginales y frotaciones internas como remedios efectivos.

En el siglo XVII se lee en algunos libros de medicina que el cerebro de la mujer, húmedo y frío como el de los niños y el de los criminales, es más pequeño que el del hombre, mientras que el resto de sus vísceras están más desarrolladas, lo cual explica su apetito sexual insaciable, que de no satisfacerse, pone en riesgo su salud (Morel, 1990, pp. 190-191). Por tanto, la satisfacción erótica se entiende como una necesidad biológica para la mujer, tesis que refuerza la idea de la voracidad femenina en términos sexuales.

⁸⁹ Ambos poemas se encuentran transcritos en los anexos. Se ha decidido respetar las versiones originales de los manuscritos, perfectamente legibles para el lector actual.

⁹⁰ Para ampliar la información sobre la consideración de la mujer en estas centurias remitimos a los trabajos de Bolufer (1993), Canterla (1994), Saint (1996), Peñafiel (2008), Ortega, Lavrin y Pérez (2008) y Aragón (2018), entre otros.

En el terreno de la poesía de los Siglos de Oro⁹¹, frente a la visión idealizada propia del culto amoroso petrarquista, que describe a la mujer desde un punto de vista angelical como un ser hermoso, contemplativo y respetado, aunque despersonalizado y carente de emociones propias, surge como contrapunto una perspectiva más humana y pasional que la desidealiza y la relaciona con los pecados de la carne, a los cuales sucumbe igual que lo hace el hombre. En no pocas ocasiones la representación de la mujer que, lejos de frenar sus instintos de acuerdo con un carácter frío y pasivo, muestra abiertamente sus deseos y su conducta retazona, se desliza hacia la parodia a partir del principal defecto tradicionalmente achacado a este sexo: la lascivia.

La mudez e inactividad de la mujer en la poesía amorosa ceden a la picardía y la fiereza en la erótica (Sánchez, 2015, p. 80), donde aparecen de manera recurrente tópicos como su desmedido apetito sexual, que llega a su máximo apogeo al dominar incluso a deidades paganas, como se observa en “Señora, la del arco y las saetas”, de Hurtado de Mendoza, e incluso a religiosas, como es el caso de la monja protagonista del soneto anónimo “Soñaba cierta noche que tenía”, caracterizada por un voraz apetito sexual que degrada su misticismo.

En la línea de la misoginia mencionada también reprueba Mendoza en su “Sátira contra las damas” los defectos propios que atribuye a las mujeres, como su condición mudable y su avaricia. Extensa es la “Sátira a las damas de Sevilla”, de Vicente Espinel, con ataques contra las mujeres de su época a partir, por ejemplo, del uso de afeites, que se oponen a la naturalidad por la que aboga el autor⁹².

Los tópicos misóginos sexuales llegan a la poesía jocosa del Bajo Barroco (1675–1725), en la que se dan versos que destilan humor y erotismo a raudales, pese al carácter frívolo y degradado que se le ha

⁹¹ Si se desea ahondar en la visión literaria de mujer de estos siglos, consúltense Porro (1995), Zavala (2000), Gil-Albarellos y Rodríguez (2006), Torremocha (2010), Domínguez, Escudero y Lázaro (2020) y Taberero y Usunáriz (2021), entre otros.

⁹² Esta crítica, así como muchas otras relacionadas con la conducta de las mujeres, se retoma en el siglo XVIII, como lo ilustra, por ejemplo, la “Sátira á las Damas que usan de afeytes, y desmienten su estatura con lo desmesurado de los tacones, y otras invenciones extravagantes” del Padre Isla, impresa por primera vez en 1790 de manera póstuma.

achacado tradicionalmente. Esta producción trae consigo la disolución de las fronteras del decoro estilístico, pues busca nuevos cauces de expresión y pensamiento propios de la sociedad cambiante de finales de siglo que van más allá del petrarquismo. Sus autores tratan de sorprender y entretener al público mediante la subversión de la teoría neoplatónica y la inclusión de agudezas lingüísticas y referencias a la tradición previa que el lector debe descifrar. Estos versos de tono llano, estilo popular y temática intrascendente se alejan de la dificultad conceptista anterior⁹³.

En el siglo XVIII se suma a las tachas femeninas anteriormente mencionadas la pasión desbordada por el lujo y la moda que trae consigo la nueva era borbónica. Asimismo, se convierten las mujeres en dardo de críticas debido al nuevo papel social, cultural y afectivo que adquieren⁹⁴, con una relativa mayor libertad que antaño al participar en tertulias, reservadas antes exclusivamente para hombres⁹⁵, en costumbres amorosas como el cortejo⁹⁶, ácidamente criticado por su indecencia, y en asociaciones tan importantes como las Sociedades Económicas⁹⁷, no sin un arduo debate previo.

⁹³ Algunos de sus autores son León Marchante, José Pérez de Montoro, José Tafalla y Negréte, Francisco de la Torre y Sevil, Vicente Sánchez y fray Damián Cornejo, cuya escritura ha sido estudiada por Sánchez (2020b).

⁹⁴ Aunque pueda resultar una perogrullada, es importante señalar que dichos cambios se operan fundamentalmente en el caso de las clases altas.

⁹⁵ Ya a comienzos de siglo destacan las reuniones organizadas por la condesa de Lemos, luego marquesa de Sarrià, en cuyo palacio se da cita la Academia del Buen Gusto. En la segunda mitad, sobresalen otros salones patrocinados y dirigidos por mujeres que acogen a importantes personalidades, como los de la condesa-duquesa de Benavente, la duquesa de Alba, la marquesa de Fuerte-Híjar y la condesa de Montijo. Junto a estas reuniones de aristócratas sobresalen otras de las que forman parte mujeres de clase media, generalmente esposas de funcionarios y militares atraídas por las nuevas ideas y el deseo de entregarse al ocio que proporcionan estos espacios de amistad (Pérez, 2000-2001 y Álvarez, 2002).

⁹⁶ Las damas, que dejan atrás el tradicional recato para abrazar el despejo, esto es, una actitud más desenvuelta en el trato con hombres, son protagonistas de nuevas costumbres amorosas como el cortejo, pues se encargan de dictar las pautas en su trato íntimo con estos. Si bien en la fase de pretensión tienen un papel pasivo, en tanto en cuanto son asediadas, en el siguiente estadio de posesión abandonan su función de objeto de deseo y se convierten en sujeto activo al elegir al hombre con quien comenzar dicha relación extramarital, que en ocasiones degenera en adulterio (Jurado, 2007).

⁹⁷ Desde agrupaciones como las Juntas de Damas desempeñan labores de beneficencia, contribuyen a la enseñanza de buenos modales, rudimentos de la fe católica y labores consideradas propias de su sexo, defienden las buenas costumbres, atienden a las mujeres

Sempere y Guarinos profiere una crítica palmaria en su *Historia del lujo de las leyes suntuarias en España* (1788) sobre los cambios de los que venimos hablando: “apenas queda una sombra del respeto, recato, y recogimiento, con que se criaban los hijos, y de la fidelidad de las mugeres á sus maridos; de cuya falta nace principalmente la corrupcion de nuestro siglo” (p. 183). No obstante, ya antes se dedican reprobaciones a las mujeres con el objetivo de recuperar su espíritu casto y honesto, como lo ilustra el “Pensamiento IV. Descripción de los cortejos de la corte” (1762), de Clavijo y Fajardo:

Lejos de querer ofenderlas, solo quiero que no se ofendan à si mismas: que, por lo menos, sean cautas. No pretendo que se vayan al desierto, que se abandonen à un retiro, que huyan de la sociedad, ni que dejen reynar en sus semblantes, ni en sus espíritus la tristeza. No por cierto: lo que deseo es que se produzcan con decencia: que traten la sociedad como uno de los puntos principales de nuestra constitucion: que se presten con facilidad, y sin ceremonia à los placeres inocentes; y que brillen en sus rostros las gracias, los agrados, las risas: aquellas risas amables, y preciosas, que inspira la virtud, y que acompañan à la pureza, y al candor (pp. 14-15).

Nipho escribe una alegórica y jocosa invectiva titulada Representacion (de burlas hecha de veras) al nobilissimo gremio de los hombres de juicio de esta gloriosa Monarquía, en la que manifiesta la España antigua sus honrados sentimientos contra los perniciosos, y detestables abusos de la España moderna (1755), en la que comenta este cambio de costumbres proveniente del extranjero en la personalidad de una mujer que reúne las peores cualidades de cada nación:

Dixeron mas los expressados testigos, que esta Dama, Francesa en lo inconstante, Italiana en el engaño, è Inglesa en lo lascivo, corren voces que està mal entretenida (por no decir amancebada) con dos sujetos que son la causa positiva de todos estos estragos. Pidiòseles dixeran sus nombres para conocerlos, y sus procederes para, en caso necesario, castigarlos. Respondieron, que el uno se llamaba el *Cortejo*, y el otro el *Fausto*, ò *Luxo*; que no podian decir mas de estos Cavalleros, porque

encarceladas y supervisan las Escuelas Patrióticas, de Hilados y de Primeras Letras para fomentar la incorporación al trabajo de grupos poco acomodados. Se trata, en definitiva, de tareas encaminadas a mantener el buen orden social, a la vez que trabajan para dignificar la imagen femenina y fomentar una formación básica y artesanal (Calderón, 2010).

nunca se havia ofrecido ocasion para informarse de su descendencia, y origen, ni de la qualidad de sus costumbres (p. 7).

De los anteriores párrafos se desprenden ejemplos en el terreno ensayístico y periodístico de críticas a la mujer que olvida temporalmente sus deberes como esposa, madre y mujer del hogar virtuosa y que, por el contrario, centra su atención en el gusto por distracciones vanas, a saber, presumir, agradar y verse y saberse perseguida y galanteada. Las ácidas críticas que se vierten sobre los vicios y errores de las mujeres son sustituidas en los textos de intelectuales reformistas por la alabanza de cualidades amables con el objetivo de mostrar su valor en la sociedad. De hecho, en la literatura moral y de ficción se impone el ideal de sensibilidad propia de la mujer casta y sin tacha, de modo que la lujuria queda relegada a los espacios de la literatura clandestina, satírica y pornográfica (Morant y Bolufer, 1998, p. 215).

La parcela de la poesía erótica dieciochesca ofrece una fusión entre su imagen como instigadora al pecado de la lujuria y como sujeto activo que lo practica en primera persona, pues esta participa como agente dominado por el apetito sexual. En ocasiones, su voracidad guarda estrecha relación con la insatisfacción, de ahí que se rescate de la tradición la figura de la dama pedigüña en términos sexuales ante la escasa o insuficiente potencia sexual del hombre, lo cual le lleva en no pocos casos a ser burlado y satirizado como cornudo, otro de los personajes de amplio recorrido en la poesía erótica española.

En cuanto a la moral sexual dieciochesca, la doctrina de la Iglesia no experimenta cambios notables respecto a épocas precedentes, pues prevalecen las limitaciones de antaño, según las cuales se concibe su práctica únicamente en el seno del matrimonio para lograr la propagación de la especie. No obstante, comienza a difundirse en ciertos círculos intelectuales una concepción secularizada de las relaciones interpersonales y del sexo, de acuerdo con nuevas corrientes filosóficas procedentes de Europa como el hedonismo, sensualismo y libertinismo que, frente a la práctica de la virtud, defienden el placer y el goce como posibilidad válida de realización del ser humano.

Se da entonces la convivencia de una doble moral, pues algunos hombres de cultura se proponen disfrutar en privado de lo que critican en público⁹⁸, a la vez que las ideas que abogan por una mayor libertad sociosexual se difunden de un modo u otro por las distintas capas sociales:

Me parece lo más significativo la convivencia, atormentada las más de las veces, entre virtud y pecado, la hipocresía social institucionalizada en las conciencias, de una parte agobiadas por la moral cristiana tradicional, las reprimendas de confesores y predicadores, y de otra el incontrolable deseo de dar rienda suelta a las exigencias de la naturaleza (Aguilar, 2016, p. 60).

Sea como fuere, en estos años se habla de sexo y se practica. Así lo evidencian testimonios como los *Diarios* de los Moratines (Deacon, 1970) y reuniones como las organizadas por la sociedad pornográfica La Bella Unión⁹⁹, a las que concurren aristócratas libertinos y prostitutas en un ambiente distendido de bailes iniciales y posteriores coyundas. Lejos de tratarse de veladas informales e improvisadas, esta institución, fundada en 1778 por élites aficionadas al erotismo y la pornografía, cuenta con cargos fijos y ordenanzas reglamentadas para sus fiestas y orgías, que se celebran clandestinamente a imagen de otras cortes europeas.

5. ANÁLISIS

Centrándonos en los textos objeto de estudio, la disimilitud métrica es el rasgo más sobresaliente en el plano formal, ya que el poema siglodoresco se sirve del soneto como forma estrófica que articula el contenido erótico, mientras que el iriartiano lo hace de las seguidillas, como su propio título indica, lo cual ocasiona que el autor dieciochesco emplee

⁹⁸ De hecho, la poesía erótica es cultivada por las grandes plumas del parnaso, quienes alternan sus escritos graves de temas filosóficos, morales y políticos con la redacción de estos versos prohibidos, por lo que se sirven de una máscara para participar de este género de tan larga tradición. Dicha máscara de la que ha hablado Gómez (2012) para los poetas de la línea rococó podría, por tanto, hacerse extensible a los que escriben erótica, ya que critican en público lo que practican en privado o, al menos, lo exaltan en sus versos.

⁹⁹ Aguilar (2015) detalla las constituciones y el *modus operandi* de este club pornográfico, así como aporta datos valiosos relativos a su existencia. Entre ellos se encuentran textos posteriores que hablan de la existencia de esta institución, como el poema "Quejas amargas y exclamaciones tiernas de todas las señoritas de labor, viudas, fregonas y mozas de servicio", que deja ver cómo el ejemplo de la Bella Unión cunde en el pueblo llano.

un mayor número de versos para desplegar el mismo tema. Asimismo, el tono asociado con cada composición difiere abiertamente, pues mientras que la primera, de arte mayor, es desde su surgimiento más seria y solemne, la segunda, de arte menor, es de carácter más ligero, en tanto en cuanto se emplea habitualmente para articular contenido humorístico, jocoso o satírico.

No obstante, entre nuestros dos poemas no se advierte tal diferencia, ya que el tono desenfadado predomina también en el soneto, pues los autores barrocos, si bien respetan la esencia de esta composición consagrada por Garcilaso y Boscán, juegan con su forma y varían el contenido amoroso para tratar, entre otros, el satírico. En este sentido, si el segundo terceto suele acoger una reflexión grave o un sentimiento profundo desencadenado a raíz de las estrofas anteriores, “Los criados del arzobispo”, por el contrario, finaliza con un anticlímax que hace que la composición resulte en burla, tanto en su forma como en su contenido.

Las seguidillas, por su parte, aunque son adoptadas también por la poesía culta desde el siglo XVII, son de origen oral y se emplean fundamentalmente para tratar temas intrascendentes. De hecho, esta estrofa está relacionada con la lírica tradicional de carácter popular, cuyas características como la transmisión oral, concisión y brevedad, sencillez, abundancia de variantes y asuntos amorosos, humorísticos y, en definitiva, anecdóticos, podrían aplicarse en mayor o menor medida a la composición iriartiana.

El soneto, cultivado por el poeta Francesco Petrarca en su *Canzoniere* y configurado como la composición más adecuada para la expresión amorosa, aparece subvertido por el autor siglodoresco que, lejos de desear incluirse en dicha tradición, ofrece una parodia del sentimiento idealizado. El código dominante en los Siglos de Oro, el petrarquismo, queda degradado al relacionarse en estos versos con la lascivia, de modo que a su espiritualidad, identificada con un eterno lamento a raíz de la frustración o imposibilidad del amor no consumado, se opone en este texto el erotismo abierto, más allá de los tabúes y prejuicios asociados al sexo.

Esta voluntad de distanciarse de la línea oficial mediante la degradación que lleva consigo la parodia métrica queda superada en la composición

dieciochesca, cuando el petrarquismo es ya un código agotado. En su lugar, Iriarte se decanta por las seguidillas, probablemente no solo para distinguirse de la fuente aurisecular, sino también por su relación con las coplas y romances de carácter ligero de los que gusta la sociedad, con temas marginales vedados por la cultura oficial, como la prostitución, la burla socarrona y los amoríos.

En cuanto a su contenido, en ambos poemas se dibuja como protagonista a un hombre que adquiere un papel sexualmente activo que consiste en dar, mientras que la mujer se limita a cumplir con su tradicional cometido de recibir, de acuerdo con una función pasiva. No obstante, los últimos versos funcionan como un anticlímax que subvierte dichos roles: el hombre, que ejerce de donante, termina exhausto tras la cópula y es entonces sorprendido por la mujer que, lejos de quedar satisfecha, manifiesta su infatigable deseo sexual mediante la pregunta “no tiene el Arzobispo más criados?” (v. 14), que se torna en “No tiene mas Criados/ El Arzobispo?” (vv. 23-24) en el siglo XVIII.

Es en este punto donde se rescata la figura anteriormente aludida de la pidona o pedigüña, cuya petición se articula desde una perspectiva humorística, hiperbólica e irónica. Esta presentación de la mujer tan distante de la tradicional podría interpretarse como modo de conferirle el poder de disfrutar libremente de su sexualidad, alejada de las constricciones morales impuestas no solo en el trato social diario, sino también en la literatura seria. No obstante, de ser así, se equipararía a ambas figuras, mujer y hombre, en términos sexuales y quedaría lejana, por tanto, la ya señalada voracidad femenina.

Como ocurre en buena parte de los versos erótico-burlescos, la imagen de la mujer se articula desde un punto de vista misógino, en tanto en cuanto se satiriza su lascivia. Ambos textos, lejos de validar y reivindicar el deseo femenino, degradan su figura, a lo cual también contribuye el encargo realizado por los compañeros del protagonista, a quien le piden gozar del cuerpo de la novia a su salud: “le dijo el Mayordomo por mi quiero/ q.º un Cañonazo le tireis sin vala/ lo mismo el Secretario Maestresala,/ Veedor, Cavallerizo, y repostero” (XVII, vv. 5-8) y “Díxole el Secretario/ Esta noche te pido/ Que á la Novia en mi nombre.../ Basta: serás servido./ Despues el Gentilhombre,/ Luego el

Caballerizo,/ El Contador, y un Page/ Le pidieron lo mismo” (XVIII, vv. 5-12).

Por lo que respecta al lenguaje y las expresiones empleadas para articular este contenido, el texto del siglo XVII incorpora una locución verbal con una clara connotación sexual, “hacer de la Nóvia Cata, y Cala” (v. 3), con el significado de acostarse por primera vez con ella, la cual no es recuperada en la centuria siguiente. El matiz vulgar implícito no se encuentra en el dicho coloquial incluido como novedad en las seguidillas iriartianas, “El Novio es guapo;/ Pero encontró la horma/ De su zapato” (vv. 25-27), referido al deseo sexual de la mujer como realidad que opone resistencia a la fatiga del hombre.

Igualmente, en el soneto se emplean distintas locuciones metafóricas con un doble sentido por su relación más o menos estrecha con el acto y los órganos sexuales, como “repicar el virginal Pandéro” (v. 4), “un Cañonazo le tireis sin vala” (v. 6) y “trece priscos diole” (v. 10), las cuales evidencian una traslación de significado desde los distintos campos a los que pertenecen, esto es, la música, la guerra y la alimentación, respectivamente, de los cuales se sirven habitualmente los poetas de esta veta para enriquecer el vocabulario erótico.

Estas ocurrentes expresiones brillan por su ausencia en el poema dieciochesco, en el que parece predominar una expresión más púdica o, al menos, no tan explícita, como también lo evidencian los puntos suspensivos de la súplica al novio: “Esta noche te pido/ Que á la Novia en mi nombre.../ Basta: serás servido” (vv. 6-8). El recato al rehuir continuar con la descarada petición sexual también predomina en el momento en que el poeta describe la demanda de los restantes hombres, sobre quienes simplemente señala que “Le pidieron lo mismo” (v. 12), sin especificar de qué se tratan esos “encargos” (v. 15). No obstante, no hemos de olvidar que, en ocasiones, es más sugerente aquello que no se dice que aquello que se manifiesta abiertamente, por lo que podría tratarse de un juego por parte del poeta destinado a enmascarar un falso decoro.

La sutil picardía del autor setecentista podría lograr que la tensión se viese aumentada si unos versos después no encontrásemos una desternillante pregunta retórica, ausente en el poema base, que rebaja el tono

sugerente en pro de un deliberado fin humorístico: “(Que quería Vm. que hicieran los pobrecitos?)” (v. 20). La voz poética se introduce, así, en este desvergonzado relato para mitigar el ambiente excitante descrito hasta el momento y, sobre todo, potenciar el efecto cómico de los versos, comicidad a la cual contribuye también la posterior pregunta en boca de la mujer.

Relevante resulta igualmente la distinta cifra relativa al encuentro sexual que se menciona en cada composición, pues si en la del siglo XVIII se alude al número cinco (v. 16), el total de los encargos, en la del siglo XVII aumenta hasta alcanzar la cifra de trece, siete propios y seis encomendados (vv. 10-11), por lo que la exageración resulta más evidente en el poema seiscentista. Además, la hipérbole se refuerza por el hecho de que en el texto del siglo XVII el hombre se rinda al sueño una vez ha concluido el encuentro sexual, no sin el reproche de la dama por haber quedado insatisfecha: “durmióse, y ella dijo=hà del dormido/ despertó, y la Nòvia preguntole/ no tiene el Arzobispo más criados?” (vv. 12-14). En el dieciochesco, por su parte, la petición femenina llega después de que ambos miembros de la pareja hayan descansado de tan intensa actividad: “Ambos al sueño/ Quedan rendidos.../ (Hablado)/ (Que quería Vm. que hicieran los pobrecitos?)/ Mas despertando/ La novia dixo:/ No tiene mas Criados/ El Arzobispo?” (vv. 17-24).

6. CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo en las anteriores páginas nos ha permitido rescatar un texto erótico dieciochesco escasamente estudiado, incluido en un manuscrito que permanece inédito en su conjunto. Su curiosidad es todavía mayor si tenemos en cuenta que se debe a la pluma de uno de los dos principales cultivadores de fábulas en lengua castellana, género que se incardina en la vertiente moral ilustrada en tanto en cuanto pretende mejorar la conducta social siguiendo como máxima el *docere et delectare* horaciano. De dicho fin didáctico se aleja nuestro poema pues, lejos de proponer un comportamiento ejemplar, su autor persigue el objetivo de arrancar una carcajada mediante un episodio cómico y lascivo

en lectores que, presumiblemente, serían cercanos a su círculo debido a la censura civil y eclesiástica de la época.

Al poner en relación esta composición con su hipotexto no solo hemos trazado su génesis textual, sino que también hemos comprobado que se trata de una imitación dieciochesca relativamente fiel de un poema seiscentista, al que el autor del Siglo de las Luces introduce ciertos cambios con un fin más humorístico que pornográfico. Con su redacción podemos suponer que Iriarte pretendería rescatar y reelaborar una composición que se adecúa perfectamente a los moldes de la poesía erótica del siglo XVIII, cultivada por las principales plumas del parnaso de acuerdo con una moral sexual que supera su condena y aboga por su licitud y disfrute, aunque de manera clandestina.

El análisis comparativo que hemos llevado a cabo tanto desde el punto de vista formal como de contenido revelan alteraciones que obedecen a momentos y a contextos distintos de composición: en cuanto a la métrica, la voluntad de subvertir el petrarquismo a partir del uso del soneto con tintes sexuales degradadores de lo amoroso queda superada en el texto del siglo XVIII, de ahí que su autor se decante por otra forma estrófica más propia del tema que aborda, de acuerdo con el tono popular y desenfadado de las seguidillas.

Por lo que respecta al contenido propiamente dicho, Iriarte es menos explícito y ordinario en su expresión, ya que las alusiones con sentido sexual y las chocarrerías anteriores se diluyen en favor de una mayor sugerencia y comicidad, pues las plumas dieciochescas plantean el cultivo de estos versos como pasatiempo y diversión para las reuniones de amigos. Del mismo modo, la hipérbole del acto sexual comparece de manera suavizada, tono que también se aprecia en la reticencia señalada. El erotismo se vuelve algo menos incisivo, aunque más humorístico, a partir de la original pregunta retórica en boca de la voz poética setecentista, rasgo que también será empleado por otros autores de la centuria, como Samaniego en *El jardín de Venus*.

7. REFERENCIAS

- Aguilar Piñal, F. (2016). Madrid en tiempos del “mejor alcalde”, III. Editorial Arpegio.
- Aguilar Piñal, F. (2015). Las constituciones de “La Bella Unión”. En M. D. Gimeno Puyol y E. Viamonte Lucientes (Coords.), *Los viajes de la Razón: estudios dieciochistas en homenaje a María-Dolores Albiac Blanco* (pp. 127-137). Institución Fernando el Católico.
- Alatorre Chávez, A. (2012). *El sueño erótico en la poesía española de los Siglos de Oro*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Barrientos, J. (2002). Sociabilidad literaria: tertulias y cafés en el siglo XVIII. En J. Álvarez Barrientos (Ed.), *Espacios de la comunicación literaria* (pp. 129-146). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Anónimo (1875). *Cancionero moderno de obras alegres*. S.e. Ed. facsímil en Visor, 1985.
- Aragón Mateos, S. (2018). Mujeres del siglo ilustrado. En VV.AA., *X Encuentros de Estudios Comarcales Vegas Altas, la Serena y la Siberia: Domenico Caracciolo (Malpartida de La Serena 1715 - Nápoles 1789)* (pp. 55-86). Federación de Asociaciones Culturales de La Siberia, La Serena y las Vegas Altas (SISEVA).
- Bolufer Peruga, M. (1993). Ecos de la “querelle des femmes” en la España del siglo XVIII. En L. C. Álvarez Santaló y C. M. Cremades Griñán (Eds.), *Mentalidad e ideología en el Antiguo Régimen* (pp. 185-194), II. Universidad de Murcia.
- Calderón España, M. C. (2010). Presencia de la mujer en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País (1775-1808). *Foro de Educación*, 12, 185-231. bit.ly/3ChjOYL
- Canterla González, C. (Coord.) (1994). *La mujer en los siglos XVIII y XIX. Encuentro de la Ilustración al Romanticismo (7º. 1993)*. Cádiz. Universidad de Cádiz.
- Cantizano Pérez, F. (2010). De las ninfas del Olimpo a las ninfas de las tasqueras: una visión de la prostitución en la España del Siglo de Oro. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 15, 154-175. bit.ly/3Q9wYMW
- Cantizano Pérez, F. (2007). *El erotismo en la poesía de adúlteros y cornudos en el Siglo de Oro*. Editorial Complutense.
- Carreira Vérez, A. (2008). La obra poética de Damián Cornejo: cuatro manuscritos más y uno menos. *Criticón*, 103-104, 39-54. bit.ly/3GhImTR
- Cerezo Aranda, J. A. (1988). El Cancionero Moderno de Obras Alegres. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 453, 144-147. bit.ly/3jHtlSo

- Clavijo y Fajardo, J. (1762). Pensamiento IV. Descripción de los cortejos de la corte. *El Pensador*, 1, 1-32.
- Colón Calderón, I. y Garrote Bernal, G. (2011). De Celestina a Pepona: ecos de la alcahueta de Rojas en el Arte de putear de Fernández de Moratín. En J. Álvarez Barrientos y J. Herrera Navarro (Eds.), *Para Emilio Palacios Fernández. 26 estudios sobre el siglo XVIII español* (pp. 43-55). Fundación Universitaria Española.
- Deacon, P. (1970). El cortejo y Nicolás Fernández de Moratín. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 55, 85-95. bit.ly/3XkSq4h
- Domínguez Matito, F., Escudero Baztán, J. M. y Lázaro Niso, R. (Coords.) (2020). *Mujer y sociedad en la literatura del Siglo de Oro*. Iberoamericana Vervuert.
- Ferrer-Chivite, M. (2001). Sustratos sociológicos de la literatura burlesca: burlerías monjiles. En J. Huerta Calvo, E. J. Peral Vega y J. Ponce Cárdenas (Coords.), *Tiempo de burlas: en torno a la literatura burlesca del Siglo de Oro* (pp. 37-66). Verbum.
- Galván González, V. (2001). La literatura erótica de la Ilustración Española. *Cyber Humanitatis*, 20, s.p. bit.ly/3QhVKuE
- García González, R. (Ed.) (2003). *Sonetos encontrados en diversos lugares, F. de Quevedo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. bit.ly/3FOFSL2
- Gil-Albarellos Pérez-Pedrero, S. y Rodríguez Pequeño, M. (Coords.) (2006). *Ecos silenciados. La mujer en la literatura española: siglos XII al XVIII*. Junta de Castilla y León.
- Gómez Castellano, I. (2012). La cultura de las máscaras: disfraces y escapismo en la poesía española de la Ilustración. Iberoamericana Vervuert.
- Gómez Gómez, J. (1990). La tradición literaria del galán de monjas. *Edad de oro*, 9, 81-91. bit.ly/3hYeH8H
- González Espitia, J. C. (2019). *Sifilografía. A History of the Writerly Pox in the Eighteenth-Century Hispanic World*. University of Virginia Press.
- Infantes de Miguel, V. (2007). El saber clandestino: Moratín erótico. *Cuadernos de Historia Moderna*. *Anejos*, 6, 147-153. bit.ly/3vhb3tF
- Jurado Morales, J. (2007). Sobre los Usos amorosos del dieciocho en España de Carmen Martín Gaité. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 15, 53-64. bit.ly/3jOybxr
- Labrador Herraiz, J. J. y DiFranco, R. A. (2010). Zoología erótica en la lírica del Siglo de Oro. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 15, 262-301. bit.ly/3vzKi3L
- Lara Alberola, E. (2006). Hechiceras desamadas y brujas desa(l)madas: amor y magia en la literatura de los Siglos de Oro. En D. Fernández López y F. Rodríguez-Gallego (Coords.), *Campus stellae: Haciendo camino en la*

- investigación literaria (pp. 294-302), I. Universidade de Santiago de Compostela.
- López Barbadillo, J. (Ed.) (1977). Cancionero de amor y de risa. Akal.
- Lustonó, E. de (Ed.) (1872). Cancionero de obras de burlas provocantes a risa. Imprenta de J. M. Pérez.
- Marañón Ripoll, M. (1993). Sonetos satíricos atribuidos a Damián Cornejo en los mss. de la Biblioteca Nacional de Madrid. Manuscr. Cao, 5, 25-37. bit.ly/3GCYvTP
- Matta, C. (2013). Peor es no intentarlo. Centro Virtual Cervantes, s.p. bit.ly/3juFKsG
- Maurer, C. (1990). “Soñé que te... ¿dírelo?”. El soneto del sueño erótico en los siglos XVI y XVII, Edad de oro, 9, 149-168. bit.ly/3hYeH8H
- Morant Deusa, I. y Bolufer Peruga, M. (1998). Amor, matrimonio y familia. Síntesis.
- Morel D’Arleux, A. (1990). Obscenidad y desengaño en la poesía de Quevedo. Edad de Oro, 9, 181-194. bit.ly/3hYeH8H
- Nipho Cagigal, F. M. (1755). Representacion (de burlas hecha de veras) al nobilissimo gremio de los hombres de juicio de esta gloriosa Monarquia, en la que manifiesta la España antigua sus honrados sentimientos contra los perniciosos, y detestables abusos de la España moderna. Oficina de Joseph de Orga.
- Núñez Rivera, J. V. (1997). Tradición retórica y erotismo en los “Paradoxa Enkomia” de Hurtado de Mendoza. En L. M. Gómez Canseco, P. L. Zambrano Carballo y L. Alonso Gallo (Coords.), El sexo en la literatura (pp. 99-122). Universidad de Huelva.
- Ortega López, M., Lavrin, A. y Pérez Cantó, P. (Coords.) (2008). Vol. 2: El mundo moderno. En I. Morant Deusa (Dir.), Historia de las mujeres en España y América Latina. Cátedra.
- Peñañiel Ramón, A. (2008). Mujer, mentalidad e identidad en la España moderna (siglo XVIII). Universidad de Murcia.
- Pérez Samper, M. Á. (2000-2001). Luces, tertulias, cortejos y refrescos. Cuadernos de estudios del siglo XVIII, 10-11, 107-154. bit.ly/3GgNh6k
- Porro Herrera, M. J. (1995). Mujer “sujeto”-mujer “objeto” en la literatura española del siglo de oro. Universidad de Málaga.
- Rossich Estragó, A. (2012). Escatología literaria. En F. Durán (Ed.), Obscenidad, vergüenza, tabú: contornos y retornos de lo reprimido entre los siglos XVIII y XIX (pp. 73-90). Universidad de Cádiz.
- Saint-Saëns, A. (Ed.) (1996). Historia silenciada de la mujer: la mujer española desde la época medieval hasta la contemporánea. Editorial Complutense.

- Sánchez Mateos, Z. (2022). La pervivencia de la poesía de fray Damián Cornejo. *Atlanta*, 10(1), 38-65. [bit.ly/3C5nXIL](https://doi.org/10.1016/j.atlanta.2022.100001)
- Sánchez Mateos, Z. (2020a). Estudio y edición crítica de la poesía de fray Damián Cornejo. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVa. [bit.ly/3jQk7mJ](https://doi.org/10.1016/j.atlanta.2022.100001)
- Sánchez Mateos, Z. (2020b). Luces y sombras de la poesía jocosa hispana el Bajo Barroco. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 38, 1-22. [bit.ly/3jJqWXj](https://doi.org/10.1016/j.atlanta.2022.100001)
- Sánchez Mateos, Z. (2018). La obra manuscrita de fray Damián Cornejo. *AIEMH. Revista de la Asociación Internacional para el Estudio de Manuscritos Hispánicos*, 4, 95-110. [bit.ly/3C5nXIL](https://doi.org/10.1016/j.atlanta.2022.100001)
- Sánchez Mateos, Z. (2015). En público, honestos ángeles y, en la intimidad, Venus retozonas. En J. Blasco (Ed.), *Lasciva est nobis pagina... Erotismo y literatura española en los Siglos de Oro* (pp. 67-80). Academia del Hispanismo.
- Sempere y Guarinos, J. (1788). *Historia del lujo de las leyes suntuarias en España*, II. Imprenta Real.
- Taberero Sala, C. y Usunáriz Garayoa, J. (2021). *Santas, poderosas y pecadoras: representación y realidad de las mujeres entre los siglos XVI y XIX*. Instituto de Estudios Auriseculares.
- Torremocha Hernández, M. (2010). *La mujer imaginada. Visión literaria de la mujer castellana en el Barroco*. Editorial @becedario.
- Zavala Zapata, I. M. (Coord.) (2000). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Anthropos.

8. ANEXOS

“Otro [soneto] del mismo modo [jocoso y licencioso]”¹⁰⁰ (siglo XVII)

Casose de un Arzobispo el Dispensero, l
y la noche que el Nôvio se acicala
para hacer de la Nôvia Cata, y Cala
y repicar el virginal Pandéro.
le dijo el Mayordomo por mi quiero
q.º un Cañonazo le tireis sin vala
lo mismo el Secretario Maestresala,
Veedor, Cavallerizo, y repostero.

¹⁰⁰ Los corchetes están completados con la información proporcionada en el título de los poemas que preceden inmediatamente al que tratamos en este trabajo en el citado manuscrito.

Llegò la noche el caso sucedido
contò à la Dama, y trece priscos diole¹⁰
siete por el y seis encomendados;
durmiose, y ella dijo=hà del dormido
despertó, y la Nòvia preguntole
no tiene el Arzobispo más criados?

“Seguidillas” (siglo XVIII)

Casóse el Mayordomo ¹
De un Arzobispo,
Y su dicha envidiaban
Varios Amigos.
Díxole el Secretario⁵
Esta noche te pido
Que á la Novia en mi nombre...
Basta: serás servido.
Despues el Gentilhombre,
Luego el Caballerizo,¹⁰
El Contador, y un Page
Le pidieron lo mismo.
Quando ya el Novio
Hubo cumplido
Con los encargos,¹⁵
Aunque eran cinco;
Ambos al sueño
Quedan rendidos...
(Hablado)
(Que quería Vm. que hicieran los pobrecitos?)²⁰
Mas despertando
La Novia dixo:
No tiene mas Criados
El Arzobispo?
El Novio es guapo;²⁵
Pero encontró la horma
De su zapato.
Díxole el Secretario &c.

LA POESÍA COFRADE EN EL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE GRANADA EN LA ÚLTIMA DÉCADA

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad de Granada (España)

1. INTRODUCCIÓN

La Semana Santa es una de las festividades religiosas con mayor tradición e historia en España (Ramos Ruiz, 2018, p. 279). Aunque son varios los autores que establecen los inicios de esta celebración en el siglo IV (Floristán, 2002), en Granada las primeras hermandades penitenciales surgen en los últimos compases del siglo XV, cuando los Reyes Católicos toman la ciudad e inician un proceso de «evangelización» (López-Guadalupe & López-Guadalupe, 2002, p. 15). Con el paso de los siglos sucesivos, la Semana Santa se ha granjeado un gran seguimiento popular, especialmente, a lo largo del siglo XX, cuando esta celebración ha experimentado un gran crecimiento, que se ha puesto de manifiesto gracias a la creación de nuevas corporaciones, el aumento de los participantes en las hermandades y la proliferación de los actos cofrades, entre los que destaca el pregón de Semana Santa (Ramos Ruiz, 2022, p. 942).

A pesar de que el pregón es una forma de comunicación oral que se lleva empleando desde prácticamente los inicios de la humanidad, no ha sido hasta la década de los años 30 cuando comienzan a surgir las primeras manifestaciones dentro del mundo de la Semana Santa en diferentes puntos de la geografía andaluza, entre los que se encuentra, Granada (Ramos Ruiz, 2022, p. 942). Con el paso del tiempo, el pregón ha ido adquiriendo relevancia religiosa, social y cultural dentro del mundo de las cofradías, lo que ha conllevado una multiplicación en la organización

de este tipo de eventos. Es por este motivo que el pregón se ha convertido en un acto de primer orden en el ámbito cofrade, debido a su carácter informativo y literario, afianzándose, por tanto, como un elemento esencial para la promulgación y la difusión de esta celebración (Ramos Ruiz, 2018, p. 279). Por tanto, y como se ha puesto de manifiesto, desde sus orígenes, el pregón de Semana Santa ha presentado un importante carácter literario, lo que le ha otorgado un estatus cultural reseñable dentro del mundo cofrade. Por ende, es habitual que muchos de los pregoneros decidan incluir en sus textos composiciones de carácter lírico, bien de autoría propia o bien de otros autores, con el fin de enriquecer sus manuscritos y hacerlos, en ocasiones, más atractivos para el público.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito principal realizar un estudio de la poética empleada en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada en la última década (2012-2022). Se ha seleccionado este pregón en concreto, porque es el que organiza la Real Federación de Hermandades y Cofradías y, por tanto, goza de una mayor relevancia dentro de la Cuaresma granadina (Ramos Ruiz, 2022, p. 943). Para alcanzar nuestro propósito, se plantea un análisis, cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de estudiar diferentes cuestiones poéticas de los pregones como el número de composiciones líricas en cada uno de los textos, el tipo de estrofa empleada por los pregoneros, el uso de la métrica y la rima, así como la temática empleada en cada una de las composiciones líricas.

El presente capítulo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se define qué es el pregón de Semana Santa y se detallan brevemente sus características. En segundo lugar, se expone el corpus de estudio y se explica la metodología empleada en el análisis. En tercer lugar, se muestran y discuten los resultados obtenidos de la investigación. En quinto y último lugar, se presentan las conclusiones del estudio.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA

Como bien se ha puesto de manifiesto en la introducción, el pregón es una forma de comunicación oral presente desde los orígenes de la

civilización, ya que ante la inexistencia de medios masivos, la palabra era el principal procedimiento para la transmisión de creencias e ideas a un público amplio (Ramos Ruiz, 2018, p. 280). En el prólogo del libro *Granada en pregón*, César Girón explica que los pregones se empleaba desde antaño en diferentes ámbitos de la sociedad, como sucedía en la política o el comercio, principalmente, como la finalidad de dar a conocer un hecho (Seijas Muñoz, 2006, p. 7). Pese a la amplia variedad de manifestaciones de esta índole, en la presente investigación nos centraremos, en exclusiva, en abordar el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada.

Para ello, en primer lugar, es necesario definir qué es el pregón. Actualmente, disponemos de diferentes definiciones al respecto. Por ejemplo, el Diccionario de la Lengua Española¹⁰¹ entiende el pregón cómo

1. m. Promulgación o publicación que en voz alta se hace en los sitios públicos de algo que conviene que todos sepan.
2. m. Discurso elogioso en que se anuncia al público la celebración de una festividad y se le incita a participar en ella.

En otro orden, De la Chica (2006, p. 32) concibe el pregón como una «oratoria literaria pronunciada en público y que por lo general anuncia un acontecimiento que suele tener carácter festivo. Su tono tiende a ser religioso». Por último, Mira Ortiz (2006, p. 567) explica que el pregón es una

la lectura en voz alta de un discurso que recoge episodios costumbristas, festivos o conmemorativos, literarios o históricos, de gran arraigo en la sociedad y que se relata de forma exaltada porque los pregoneros suelen ser parte implicada en el evento e incorporan al discurso sus más tiernos recuerdos, sus más hondos sentimientos y sus más sólidos conocimientos sobre aquello que pregonan.

Por consiguiente, y a la vista de las definiciones anteriormente expuestas, las tres coinciden en definir al pregón como un anuncio público de una festividad o celebración, en el caso que nos atañe, es la Semana Santa.

¹⁰¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> 09/01/2022.

En segundo lugar, abordamos las características propias del pregón de la Semana Santa. Primeramente, conviene destacar que el pregón está compuesto por dos elementos diferenciados. Por un lado, se encuentra el texto, que sirve de guion y en el que va a quedar recogida toda la información que el pregonero quiere transmitir (Ramos Ruiz, 2022, p. 944). Aunque bien es verdad que puede darse el caso de pregoneros que no empleen texto y pronuncien el pregón de memoria o, incluso, lo improvisen, pero la tendencia habitual es la de leer el texto. Por otro lado, está la parte oral, es decir, la transmisión al público. Este es el elemento más importante de los dos, ya que como ha quedado patente en las definiciones anteriormente citadas, el pregón se concibe como una «promulgación en voz alta» (Ramos Ruiz, 2022, pp. 944-945). Por consiguiente, la esencia del pregón reside en la transmisión oral, ya que el público asistente a este tipo de actos va a escuchar y no a leer el pregón, independientemente, de que dicho texto pueda ser editado y publicado con posterioridad.

Respecto a las características y el formato, se puede afirmar que el pregón es un texto plural que admite cualquier género literario, como, por ejemplo, la prosa, la poesía o el texto dramático (aunque este es menos frecuente). Asimismo, es muy frecuente que los pregoneros combinen en un mismo texto diferentes géneros, lo que le aporta al pregón una gran riqueza literaria (Ramos Ruiz, 2022, p. 945).

En relación al discurso, el pregón de la Semana Santa guarda una estrecha relación con la Retórica, que se define como el «arte del bien decir» y cuyo objetivo consiste en «agradar, convencer y conmover a la audiencia» (Laborda Gil, 2012, p. 15). Dentro de la Retórica, podemos considerar que el pregón de Semana Santa se encuadra dentro del género epidíctico o de exhibición. Dicho género, según explica Aristóteles (Bernabé [Trad., introd. y notas], 1998, Aristóteles: *Ret*, I, 3, 1358b), da lugar a un tipo de discurso laudatorio, que aborda hechos pasados y cuya finalidad es agradar a los espectadores a través de la presentación de valores y modelos con los que la audiencia puede identificarse más o menos. En relación a esto, Hernández-Guerrero y García-Tejera (2010) entienden que el discurso epidíctico se ha caracterizado desde sus orígenes «por el cuidado con que cultivó los procedimientos ornamentales del

estilo, dotando la prosa de atributos reservados entonces, a la poesía». De la misma manera, dichos autores explican que el género epidíctico engloba tres tipos de oratoria: el elogio, la felicitación y el panegírico, que según nuestra opinión, guardan grandes paralelismos con el pregón (Ramos Ruiz, 2022, p. 945).

En otro orden, y como bien se ha mencionado con anterioridad, la palabra es el aspecto esencial del pregón. Generalmente, el pregón suele ser un acto individual, es decir, que los pregoneros realizan su alocución en solitario, pero, en ocasiones, se puede dar el caso de ir acompañados de otros recursos que sirven para complementar y enriquecer la oratoria, como, por ejemplo, la música (en directo o enlatada), los sonidos ambientes, el soporte audiovisual (como imágenes fijas o vídeos), los efectos de iluminación, entre otros (Ramos Ruiz, 2022, p. 945).

Para finalizar este apartado, y en relación a las características que debe poseer un pregón de Semana Santa, es recomendable referenciar un trabajo previo en el que se afirma que el pregón es un tipo de texto a caballo entre la Literatura y el Periodismo, contando con características propias de ambas disciplinas. Además, se pone de manifiesto que el pregón guarda una estrecha semejanza con la crónica periodística, ya que «ambos comparten características similares que aproximan al pregón a este género mixto» (Ramos Ruiz, 2018, p. 289). Por lo tanto, si recogemos el decálogo propuesto en dicha investigación, podemos afirmar que el pregón posee las siguientes características:

1. Debe estar basado en hechos reales, es decir, en la celebración de la Semana Santa.
2. El pregonero debe ser conocedor del tema, en este caso, de la Semana Santa.
3. El pregonero narra y describe los hechos y escenarios que ha visto y vivido, por tanto, el pregón tiene una visión personal y particular de la persona que lo pronuncia.
4. El pregón admite juicios de valor y opiniones, lo que le permite poseer, en ciertos casos, un carácter crítico y reivindicativo.

5. El pregón va dirigido a un público al que le interesa el tema, por consiguiente, es una audiencia receptiva y predispuesta a escuchar lo que se le presenta.
6. El pregón posee un estilo libre que permite el uso de recursos estilísticos que le dotan de una gran riqueza literaria.
7. El pregón posee una continuidad, gracias a su periodicidad anual.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el presente trabajo se ha compilado un corpus para fines específicos compuesto por los textos de los pregones oficiales de la Semana Santa de Granada de la última década (2012-2022). A continuación, en la Tabla 1, se detalla el año y el nombre del pregonero.

TABLA 1. Año y nombre del pregonero oficial de la Semana Santa de Granada.

Año	Nombre y apellidos del pregonero/a
2012	Antonio Padial Bailón
2013	Encarna Ximénez de Cisneros Rebollo
2014	Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz
2015	David Rodríguez Jiménez-Muriel
2016	José Cecilio Cabello Velasco
2017	Luis Recuerda Martínez
2018	Ramón Burgos Ledesma
2019	Álvaro Barea Piñar
2020	Manuel Alejandro Amador Moya
2021	Fernando Díaz de la Guardia López
2022	Emilia Cayuela García

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los pregones, nos hemos basado por un lado en la adaptación de la metodología empleada por Ramos Ruiz (2018), que analiza las características textuales y estilísticas del pregón de la Semana Santa en Andalucía, y, por otro lado, se ha planteado una metodología que propone una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de estudiar diferentes cuestiones poéticas relacionadas con el

Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. En cuanto a la parte cuantitativa, se ha cuantificado el número de composiciones líricas, así como el número de versos en cada uno de los textos analizados. También se han contabilizados si dichos poemas son de autoría propia o ajena. En cuanto al apartado cualitativo, se han analizado, por un lado, tres aspectos: el tipo de verso empleado, es decir, la métrica (arte mayor o arte menor); el modelo de estrofa utilizada en cada poema; y la rima (asonante, consonante o son rima). Por último, en este apartado también se ha estudiado la temática de cada una de las composiciones líricas. Para concluir la investigación, sea realizado una comparativa de los resultados entre los pregones analizados.

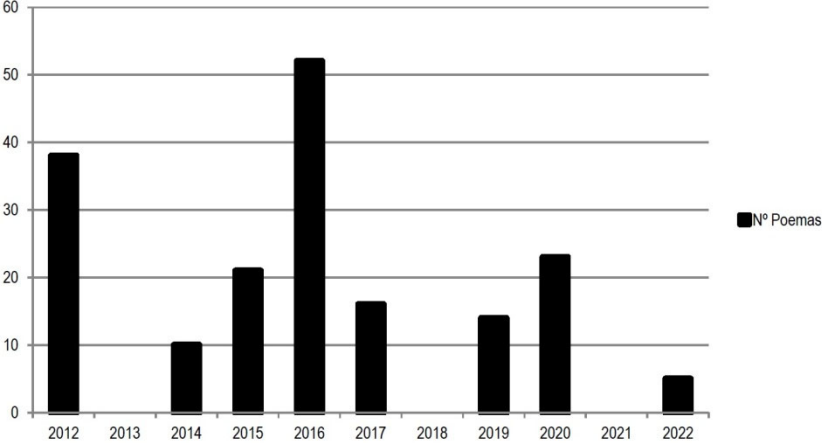
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras realizar el análisis anteriormente detallado, a continuación se procede a exponer y discutir los resultados obtenidos del estudio. En primer lugar, se comentarán los datos cuantitativos y, en segundo lugar, los cualitativos.

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En el presente apartado, se detallan los resultados cuantitativos del estudio. En primer lugar, y como se muestra en el Gráfico 1, se han contabilizado el número total de poemas que forma parte de cada uno de los pregones analizados.

GRÁFICO 1. Número de poemas en cada uno de los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Granada (2012-2022).

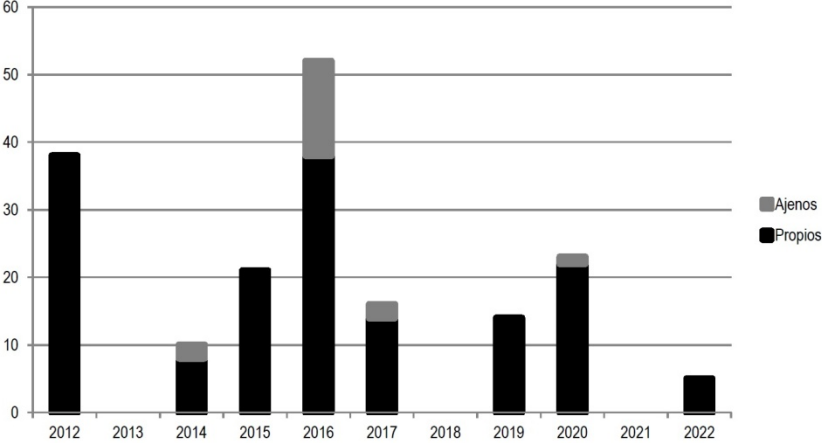


Fuente: Elaboración propia

Como se pone de manifiesto en el Gráfico 1, la poesía ha tenido una presencia muy destacada en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada en la última década. Como bien se puede observar, todos los pregoneros han decidido incluir composiciones poéticas en sus textos, con la excepción de las ediciones de los años 2013, 2018 y 2021 en los que no se ha contabilizado ninguna. En este sentido, se observa cómo el pregón del año 2016 fue el que incluyó mayor número de poemas, 52, seguido del año 2012, en el que se contabilizan 38. Por otro lado, las ediciones con menos presencia de textos líricos se dan en los años 2022 y 2014, con 5 y 10 textos, respectivamente.

A continuación, y como muestra el Gráfico 2, se han tenido en cuenta si dichos poemas son de autoría propia, es decir, compuesto por los pregoneros, o si, por el contrario, son de autores ajenos.

GRÁFICO 2. Número de poemas de autoría propia y ajena en cada uno de los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Granada (2012-2022).

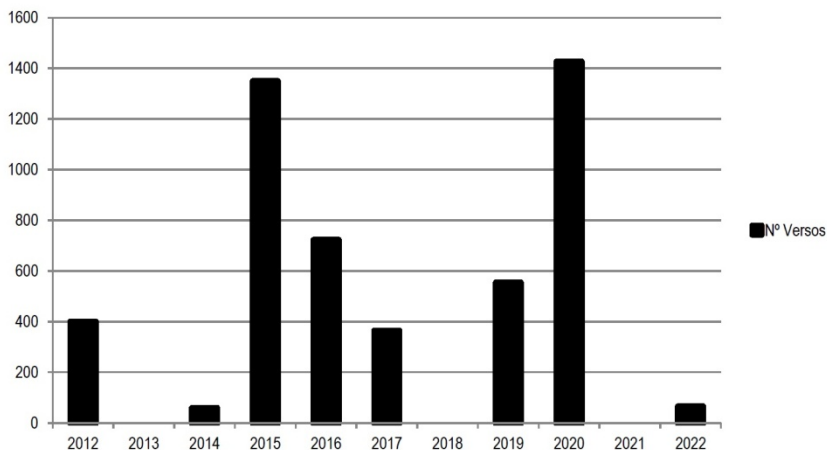


Fuente: Elaboración propia

Como se desprende del Gráfico 2, de forma general, la mayoría de los poemas están compuestos por los pregones correspondientes de esa edición. Sí se aprecia cómo en determinados años, hay pregoneros que han decidido enriquecer sus textos con composiciones líricas de otros autores. El caso más significativo lo encontramos en el año 2016, en el que se contabilizan 14 poemas de autoría ajena. También encontramos ejemplos similares en los años 2014 y 2017, con 2 poemas cada uno. Y en última instancia, el año 2020 en el que tan solo se incluye un texto lírico de autoría externa. Por tanto, se pone de manifiesto cómo la mayoría de los pregoneros, aun no siendo poetas, se aventuran a componer sus propios textos líricos.

En último lugar, se han contabilizado el número de versos en cada uno de los pregones. Dichos datos quedan reflejados en el siguiente Gráfico 3.

GRÁFICO 3. Número de versos en cada uno de los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Granada (2012-2022).



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el Gráfico 3, encontramos diferencias sustanciales en el número de versos continentales en cada uno de los pregones estudiados. En este caso, se aprecia cómo los dos pregones con mayor número de versos han sido el de 2020, con 1.425, y el de 2015, con 1.349. Por el contrario, las ediciones de 2014 y 2022 han sido las que menor número de versos han contenido, con 58 y 64, respectivamente. Estos datos son interesantes si los comparamos con los mostrados en el Gráfico 1, ya que nos permite demostrar que, por un lado, nos encontramos pregones que incluyen muchos poemas, pero su extensión es breve, mientras que, por otro lado, hay pregones que contienen menor número de composiciones líricas, pero, sin embargo, estas son mucho más extensas, llegando en algunos casos a superar la centena de versos por textos poético, como sucede, por ejemplo, en la edición del año 2015.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

En el presente apartado, se detallarán los resultados cualitativos del estudio. En cuanto a las cuestiones relativas al análisis del tipo de métrica, estrofa y rima, se expondrán los datos por cada pregón. Es conveniente

señalar que no se han incluido los pregones de los años 2013, 2018 y 2021, al no contener textos líricos.

Para ello, comenzaremos con el pregón del año 2012 pronunciado por Antonio Padial Bailón. En este caso, nos encontramos de forma generalizada el uso de versos de arte menor, principalmente, octosílabos. Aunque en ocasiones puntuales, se aprecia el uso de versos de arte mayor. En relación al tipo de estrofa, cabe señalar que no se sigue una estructura determinada, por tanto, estamos ante composiciones con un formato libre, que, en determinadas circunstancias, influye en la construcción del verso en cuanto a aspectos métricos se refiere. En ocasiones muy puntuales, se emplea el uso del romance. A continuación, se muestra un ejemplo de esto:

Maravillas que caminas
lívida de tanta pena,
deja que vaya a tu lado,
deja que agarre la reja,
déjame que te consuele
y te cante una saeta,
“pa” mitigar tu dolor
tan lleno de pena negra.¹⁰²

En cuanto a la rima, en todos los poemas se emplea la rima asonante, es decir, aquella en la que coinciden los sonidos vocálicos de la última sílaba de cada verso. Un buen ejemplo, lo encontramos en el poema anteriormente expuesto.

En el año 2014, el encargado de pronunciar el pregón fue Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz. En sus composiciones poéticas apreciamos como el autor emplea versos tanto de arte mayor (principalmente, endecasílabos), como se muestra a continuación:

¹⁰² Padial Bailón, A. (2012). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 13. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

Ahora ya lo tengo muy cierto
guió mi mano el designio del Creador
mis gubias y pinceles en concierto
y el resto púsolo mi fe y mi amor.¹⁰³

Como versos de arte menor (especialmente, octosílabos), como se ejemplifica seguidamente:

Cruza la Virgen el puente,
sobre la espalda del agua.
Son sus ondas el compás,
de costales verde y plata.¹⁰⁴

En cuanto al modelo de estrofa, comprobamos como el pregonero no sigue una estructura determinada, por tanto, presenta libertad a la hora de componer los poemas. Bien es cierto, que en ocasiones, como se ha mostrado en el ejemplo anterior, hace uso del romance. En relación a la rima, el autor emplea ambos tipos, aunque nos hemos percatado que en las composiciones de arte menor suele usar más la rima asonante y en las de arte mayor la rima consonante (véase los ejemplos anteriores).

En el año 2015, el encargado de dar el pregón es David Rodríguez Jiménez-Muriel. En este caso, analizaremos en primer lugar el apartado de las estrofas, ya que nos encontramos ante el único pregón (junto al de 2019) en los que todos los poemas (con la excepción de dos de ellos) responden a una estrofa determinada. Se han contabilizado hasta diez tipos de estrofas diferentes, como son: la octava real, la redondilla, la décima, el terceto, el cuarteto, la seguidilla, la quintilla, el serventesio, la estrofa de pie quebrado y el soneto. Por este motivo, observamos cómo el autor hace uso de los dos tipos de métrica, empleando tanto versos de arte mayor como versos de arte menor y emplea tanto la rima consonante como la asonante. En este sentido, tanto la métrica como la rima dependerán de las características estilísticas de la estrofa empleada

¹⁰³ López-Guadalupe Muñoz, J. J. (2014). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 18. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

¹⁰⁴ López-Guadalupe Muñoz, J. J. (2014). Op. cit., p. 27.

en cada poema. A continuación, se muestra algunos ejemplos, como la siguiente redondilla:

Y si tiene la corona
de aquella Santa Ciudad
vino con la potestad
de Matrona y de Madonna.¹⁰⁵

O esta estrofa de pie quebrado, que se muestra seguidamente:

Andando siempre de frente
mientras que su espalda siente
al Amor,
un solo cuerpo creyente
del costalero hasta el corriente,
¡Servidor!¹⁰⁶

En 2016 es José Cecilio Cabello Velasco el pregonero de Granada. En su pregón advertimos que combina versos cuya métrica es de arte mayor y arte menor. En cuanto al tipo de estrofas, encontramos una gran diversidad. En la mayoría de los casos, presenta una estrofa libre, pero en otras ocasiones, sí se ciñe a los cánones compositivos de la lírica clásica, destacando, por ejemplo, el uso del soneto o del romance, como se muestra a continuación:

¡Hombre firmes! ¡Duros hombres!
cofrades que en el secreto
van cargados de paciencia
con la procesión por dentro.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Rodríguez Jiménez-Muriel, D. (2015). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 14. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

¹⁰⁶ Rodríguez Jiménez-Muriel, D. (2015). Op. cit., p. 35.

¹⁰⁷ Cabello Velasco, J. C. (2016). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 39. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

En lo correspondiente a la rima, apreciamos cómo el pregone hace uso tanto de la rima asonante como de la rima consonante.

En el año 2017, el pregón corre a cargo de Luis Recuerda Martínez. En su texto, los poemas no responden a una estrofa determinada, por tanto, muestran un estilo compositivo libre. Sí es cierto, que en contadas ocasiones hace uso de estrofas clásicas, como es el caso del romance, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

Dame tu mano papá
y guíame en esta senda
que hoy quiero pregonar
lo más bello de esta tierra.¹⁰⁸

En relación a la métrica, apreciamos versos tanto de arte menor como de arte mayor. En este último caso, incluso hay versos que sobre pasan las quince sílabas, como en los siguientes ejemplos: «Soy Cofrade y no cabe más hermosura que ser Cofrade y Hermano»¹⁰⁹ o «y que si alguien te lo niega tu le dices que es mentira»¹¹⁰. En lo relativo a la rima, el pregonero hace uso tanto de la rima asonante como de la rima consonante.

En el año 2019, es Álvaro Barea Piñar el pregonero de la Semana Santa. Al igual que ocurriese con el pregón del año 2015, nos encontramos ante un texto cuyas composiciones poéticas (salvo algunas excepciones puntuales) responden a estrofas compositivas clásicas de la lírica española. Por tanto, observamos sonetos, romances, serventesios, redondillas o décimas (estas últimas con ligeras modificaciones en cuanto al tipo de rima de los versos). Por consiguiente, y atendiendo a este tipo de estrofas, se advierte el uso de la rima asonante y consonante, así como el empleo de la métrica de arte menor y mayor en función de la demanda de cada tipo de estrofas. Seguidamente, se muestran un par de ejemplos, como es el caso del siguiente serventesio, en el que dice:

¹⁰⁸ Recuerda Martínez, L. (2017). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 10. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

¹⁰⁹ Recuerda Martínez, L. (2017). Op. cit., p. 13.

¹¹⁰ Recuerda Martínez, L. (2017). Op. cit., p. 14.

Cuando estuvo el Señor más afligido,
un alma se apiadó de tanta pena,
de entre todos surgió un elegido
que ayudó a aliviarle su condena.¹¹¹

O esta décima, que como se mencionaba anteriormente, modifica ligeramente la rima de los versos de las quintillas que la conforman:

Risueño la imaginaba
de luto y Necesidades
sanando debilidades
mientras su cara tallaba.
Con dolor en la semblanza,
ojos llenos de añoranza
loran de verde lamento.
No hay más bello sufrimiento
que el de tu hermosa Esperanza.¹¹²

En el año 2020, el designado para pronunciar el pregón fue Manuel Alejandro Amador Moya. El autor apostó por el uso de composiciones poéticas cuyas estrofas tenían un estilo libre y una métrica general de arte menor, especialmente, de versos octosílabos. Pese a ello, encontramos algunos textos líricos que responden a la estructura del romance. De forma excepcional, se encuentran algún verso en arte mayor. En cuanto a la rima, todos los poemas presentan rima asonante. A continuación, se muestra un ejemplo:

En cascada que te inunda
manantial de algarabía
y es río que busca el mar

¹¹¹ Barea Piñar, Á. (2019). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 23. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

¹¹² Barea Piñar, Á. (2019). Op. cit., p. 43.

desbordando la avenida
afluente que en Ti se muere
y caudal de la alegría
cuando llega hasta Granada
el Zaidín en cofradía.¹¹³

Por último, en el año 2022 el pregón corrió a cargo de Emilia Cayuela García. Como se ha puesto de manifiesto en los datos cuantitativos, ha sido uno de los pegones con menos carga poética de los últimos años. En este sentido, los textos líricos no presentan una estrofa concreta, por tanto, poseen un estilo de composición libre. Esto hace que la pregonera combine tanto versos de arte mayor como versos de arte menor. Igualmente, en el apartado de la rima, nos encontramos tanto rima asonante como consonante. En algunos otros casos, los poemas no poseen una rima, como bien se muestra en el fragmento siguiente:

A ti Señor te digo y ruego:
Porque Tú Señor, paseas por las calles
Porque te acercas a mi cada vez que te miro
Porque me pones a tus pies
Porque me prendes de tu saya
Porque me alientas con tu palabra
Porque me das tu pan
Déjame que te lleve en mi pecho
Déjame estar hoy contigo en “Graná”.¹¹⁴

Para finalizar el apartado, abordaremos las temáticas más frecuentes tratadas en los poemas de los pegones oficiales de la Semana Santa. Cabe decir que en la mayoría de los casos, los pregoneros suelen dedicar textos líricos a la ciudad de Granada y a su Semana Mayor con el fin de

¹¹³ Amador Moya, M. A. (2020). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p. 41. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

¹¹⁴ Cayuela García, E. (2022). Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, p.28. Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

exaltarlas. Buena prueba de ello lo podemos encontrar en el soneto que Álvaro Barea dedica a la ciudad y en cuyo terceto final expresa:

Te llevo reflejada en la mirada,
soy preso de ti enamorado:
mi tierra, mi ciudad y mi Granada.¹¹⁵

O el poema de Antonio Padial en el que declama:

¡Ábrete, Granada!
porque ya es Semana Santa,
que salgan los nazarenos
a tus calles y a tus plazas,
y redoblen los tambores
en tu bosque de la Alhambra,
con ecos de Semana Santa.¹¹⁶

Por otro lado, la temática más recurrente en los poemas de los pregones de la Semana Santa es aquella que hace referencia a las imágenes cristíferas y marianas que se procesionan por las calles de la ciudad, así como las alusiones que se hacen a las hermandades y cofradías. Bien es verdad que, en ocasiones, si el pregonero forma parte de una o varias corporaciones cofrades, este suele darle un mayor protagonismo en sus textos líricos a las imágenes titulares de su cofradía. Este es el caso, por ejemplo, del pregón de Luis Recuerda, en el que uno de sus textos va dedicado a Jesús Despojado, titular de una de las hermandades a las que pertenece. A continuación, se muestra un fragmento del citado poema:

Viene Jesús Despojado,
viene solemne y de frente
que aquí hay cuadrilla valiente
que sabe que lo primero
es llevarte con esmero.¹¹⁷

¹¹⁵ Barea Píñar, Á. (2019). Op. cit., p.12.

¹¹⁶ Padial Bailón, A. (2012). Op. cit., p.9.

¹¹⁷ Recuerda Martínez, L. (2017). Op. cit., p.23.

Otro buen ejemplo lo encontramos en el caso de Manuel Alejandro Amador, hermano de la cofradía de la Esperanza, quién le dedica los versos finales de su pregón, que dicen:

¡Esperanza! ¡Esperanza!
Tu nombre todo lo llena
como llena este teatro
y la sangre de mis venas
por Ti se acaba el pregón
recordando esta alabanza
¡bendito siempre Tu nombre!
¡Señora de la Esperanza!¹¹⁸

En otros casos, aunque los menos frecuentes, también advertimos como algunos pregoneros dedican algunos poemas a amigos, compañeros o reconocidos cofrades de la Semana Santa, así como a lugares o medios de comunicación vinculados con la Semana Mayor de la ciudad. Un buen ejemplo lo encontramos en el poema que Juan Jesús López-Guadalupe al sacerdote Enrique Iniesta, con un poema que ensalza la figura de la Virgen María de la que tan devoto era el religioso escolapio, como se muestra en el siguiente fragmento:

Y es que es tu paso de palio
parte del jardín del cielo
que dejó Dios en la tierra
para ser nuestro consuelo.¹¹⁹

Otro ejemplo lo hallamos en el pregón de David Rodríguez, en que le dedica unos versos a los medios de comunicación locales, ensalzando su labor en las retransmisiones de la Semana Santa de la ciudad. A continuación se muestra un fragmento:

Que tu Cruz de Guía sea

¹¹⁸ Amador Moya, M. A. (2020). Op. cit., p.53.

¹¹⁹ López-Guadalupe Muñoz, J. J. (2014). Op. cit., p. 21.

el Ser Cofrade que idea
información contrastada
porque es Ideal oficio
que te pongas al servicio
de Dios y nuestra Granada.¹²⁰

Otra temática muy recurrente en los pregones es la que hace referencia a momentos destacados de la Semana Santa, como puede ser, el regreso de la hermandad de Los Gitanos la madrugada del miércoles al Jueves Santo, la salida del Cristo de la Misericordia de la cofradía del Silencio en la medianoche del Jueves Santo, con el apagado de las luces de la ciudad o el solemne acto al crucificado pétreo del Cristo de los Favores que se ubica en el Campo del Príncipe el Viernes Santo a las Tres de la Tarde. En el caso de este último, encontramos un excelente ejemplo en los verso de Manuel Amador, que dicen:

Granada tiene un reloj
que se detiene al instante
que el Viernes Santo señala
que son las tres de la tarde
cuando la historia te llama
desbordando el sentimiento
allá en el Campo del Príncipe
sabes que en nada te miento.¹²¹

Por último, cabe destacar que otro de los temas recurrentes en la poesía cofrade del pregón de la Semana Santa es la alusión a la Patrona de la Ciudad de Granada, la Virgen de las Angustias. Una talla mariana con una gran devoción popular que, aunque celebra su efeméride en el mes de septiembre, tiene un gran arraigo entre los cofrades granadinos. Además, cabe decir que los orígenes de la hermandad de la Virgen de las Angustias, en el siglo XVI, son penitenciales, aunque posteriormente,

¹²⁰ Rodríguez Jiménez-Muriel, D. (2015). Op. cit., p.13.

¹²¹ Amador Moya, M. A. (2020). Op. cit., p. 38.

en 1887, adquiere la categoría de hermandad patronal. A continuación, se muestran algunos ejemplos de estas referencias a la Virgen de las Angustias, como se puede observar en el pregón de José Cecilio Cabello:

Dios te guarde, bellísima Granada,
que por patrona tienes a la Madre
de Angustias y dolores traspasada.
Que ella te proteja con su manto
y te consiga su llanto
el amparo del Señor.¹²²

También encontramos otro ejemplo en el texto de Manuel Amador:

Angustias suena en los labios
cuando te sueño Granada.
Angustias, porque Ella es
tu corazón y tu alma.
Angustias siempre conmigo
por eso en esta mañana
tenías que ser la primera
como primera llamada
al llamador de los sueños
del pregonero que arranca.¹²³

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del análisis permiten afirmar que la poesía goza de un protagonismo relevante en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. Como se ha puesto de manifiesto, la mayoría de los pregones cuentan en sus textos con composiciones líricas que persiguen,

¹²² Cabello Velasco, J. C. (2016). Op. cit., p. 12.

¹²³ Amador Moya, M. A. (2020). Op. cit., p. 12.

por un lado, exaltar diferentes aspectos de la Semana Santa, y, por otro lado, dotar de mayor atractivo literario el texto pronunciado de cara a la audiencia que lo va a escuchar.

En este sentido, cabe reseñar que la mayoría de los poemas incluidos en los pregones son de autoría propia, a pesar de que sus autores no sean poetas. Quizás, este sea uno de los principales motivos de que en la mayoría de los casos los pregoneros no siguen una estructura o métrica fija a la hora de crear los textos líricos. En relación con esto, se ha observado cómo, salvo en contadas ocasiones, los pregoneros han optado por poemas de composición libre (en cuanto a estructura), aunque bien en verdad que en la mayoría de los casos han intentado respetar la métrica (especialmente, en el arte menor con los versos octosílabos). Lo mismo ha sucedido con la rima, que aunque la más frecuente es la asonante, quizás por la facilidad para la composición lírica, también se han encontrado casos de rima consonante.

En cuanto a la temática, de forma generalizada, la mayoría de los poemas hacen referencia a las imágenes procesionales de la Semana Santa granadina, con el objetivo de exaltar su devoción, belleza artística o desfile procesional por la ciudad. Aunque bien es cierto, que también la poesía cofrade aborda otros temas como la exaltación de la ciudad de Granada o la devoción a la patrona, la Virgen de las Angustias, entre otras temáticas.

En relación a la metodología empleada en este estudio, la combinación del análisis cuantitativo y cualitativo ha permitido arrojar datos mucho más completos sobre el estudio poético de los pregones de la Semana Santa. Además, ha permitido poder comparar detalladamente los resultados entre los diferentes textos analizados. Asimismo, cabe decir que nos encontramos ante un trabajo pionero en esta temática del análisis de la poesía cofrade en los pregones de Semana Santa. Por tanto, consideramos que es un importante avance en este campo de estudio, además de servir como punto de partida para futuras investigaciones que aborden la lírica en los pregones de Semana Santa.

6. AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación postdoctoral, derivada de los estudios realizados en el marco de una estancia en la Universidad de Valladolid, enmarcada en una Ayuda Margarita Salas financiada por el Ministerio de Universidades a través de los fondos Netx Generation EU de la Unión Europea.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. Traducción, A. B. (1998). *Retórica*. Alianza Editorial.
- De la Chica, J. (2006). *El Penitente. Breve Enciclopedia de la Semana Santa Granadina*. Corporación de Medios de Andalucía.
- Floristán, C. (2002). *La Semana Santa: celebraciones, relatos y manifestaciones populares*. PPC.
- Hernández Guerrero, J. A., & García Tejera, M. del C. (2010). *Historia breve de la Retórica*. Editorial Síntesis.
- Laborda Gil, X. (2012). *De retórica. La comunicación persuasiva*. Editorial UOC.
- López-Guadalupe Muñoz, M. L., & López-Guadalupe Muñoz, J. J. (2002). *Historia viva de la Semana Santa de Granada. Arte y Devoción*. Editorial Universidad de Granada.
- Mira Ortiz, I. (2006). *Semana Santa y texto literarios de la Pasión en la región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Ramos Ruiz, Á. (2018). Periodismo y Literatura en el pregón de Semana Santa en Andalucía. In C. Del Valle & M. Linares (Eds.), *Las expresiones culturales analizadas desde la universidad* (pp. 279–291). Tecnos (Grupo Anaya).
- Ramos Ruiz, Á. (2022). Estudio histórico del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. In M. Bermúdez Vázquez, M. L. Vadillo Rodríguez, & E. Casares Landauro (Eds.), *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales* (pp. 942–959). Dykinson.
- Seijas Muñoz, E. (2006). *Granada en pregón*. CajaGranada.

ANTEBELLUM SLAVE NARRATIVES: THE BIRTH OF BLACK AMERICAN LITERATURE

MARÍA DOLORES RUIZ CORRAL
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

The Black slaves' demonstrated ability to write their own testimonies thwarted the arguments of slavery apologists and became a symbol of black people's 'humaness'. Fugitive slave narrators challenged the beliefs of antebellum society, which was poisoned by racism, and sheathed their fists, wielding a pen to fight against slavery.

Former slaves' act of documenting their personal accounts of slavery had a great impact in the literary realm. By voicing their sorrows, anger, and courage, in the late eighteenth century, former slave authors shaped a new literary form that emerged in American letters, namely the slave narrative. Jordan (1982, p. 94) upholds, "the slave narratives were an integral part of the 'growing-up' of American Literature". Both controversial and influential, these—usually—discouraging narratives of the silencing and effacement of their slave narrators formed one of the most relevant genres in North American literature. No other literary genre so openly exposes the great contradictions in the American nation. The "personal accounts by black slaves and ex-slaves of their experiences in slavery and of their efforts to obtain freedom" (Foster, 1994, p. 3) depict unflinching pictures of the evil and degrading slavery system. These accounts also testify to African Americans fight for freedom.

Slave narratives comprising the black literary genre belong to two important periods. The first is from 1760 to 1807, covering the late colonial and early national periods. The second and more relevant period spans from 1831 to 1865, covering the later antebellum years, when most

fugitive slave accounts were published. This study will focus on the second period—the golden age of slave narratives—with particular attention to the aspects related to the slave narrative as a literary genre such, as plot, common themes, language, and other conventions.

“Largely directed toward a northern white audience” (Bland, 2000, p. 34), slave authors aimed to draw northern readers into the horrors of slave life in the southern states with the intention of convincing northern citizens that slavery was inhuman and immoral in nature. In the early national period, slave narrators aimed to abolish the slave trade, whereas in the later antebellum era, their primary goal was the abolition of the institution itself.

As an autobiographical literary genre, Olney upholds that the slave narrative adopted a set of conventions that precede the actual narrative, but are also channelled throughout the entire text, entailing the portrayal of protagonists, other characters, and various events. Olney analyses themes and plot movement in the texts according to the set of conventions he previously established, along with the slave narratives’ own disciplines and features as autobiographical accounts. Some of these formulas helped slave narrators prove the authenticity and authorship of their accounts since pro-slavery agents refused to admit that a black person could have written such a narrative on the grounds that Negroes were not endowed with intellect.

Antebellum slave narratives are framed within the mainstream of American literature. Nineteenth-century slave narratives were largely relevant to pre-war literature but also influenced later writers and other literary works including fictional literature. Some texts have taken pride of place in the American literary canon, such as the narratives of Frederick Douglass, Harriet Jacobs, and William Wells Brown, which are some of the most famous and influential accounts of antebellum America.

2. OBJETIVES AND METHODOLOGY

The objective of this study is to emphasise the literary value of the antebellum American slave narrative. The chosen methodology examines the slave narrative as an autobiographical literary genre, as well as its

constituent elements and conventions, based on a bibliography related to the slave narrative as a literary genre (e.g. James Olney's "I Was Born": Slave Narratives, Their Status as Autobiography and as Literature.").

3. LITERACY: A FEATURE OF HUMAN BEINGS

From the Enlightenment perspective in both European and American societies, reading and writing were believed to be clear markers of human reason. Thus, Africans' illiteracy offered a convincing argument to those who thought that the black and white races were radically different. As literacy was seen as a feature of human beings and Africans could not read or write, there was a tendency to consider the Negro as distinctly inferior, that is, as a human 'subspecies' who was incompetent and incapable of achievement. According to the Age of Reason criteria, the absence of a literary record proved the black race's lack of rationality and justified slavery. Henry Louis Gates Jr. (1987, p. 24-25), argues that in the western culture "sheer literacy was the very commodity that separated animal from human being, slave from citizen, object from subject". However, if Africans were able to succeed in this domain, they could demonstrate that African and European humanity were the same. Conversely, without a black textual corpus, the black population—widely considered as an inferior race—would continue to be slaves who were excluded from a society where letters were essential, and would consequently be unable to successfully participate in modern civilisation. Gates & Andrews state that Black Americans understood that producing literature would be their battlefield in their quest to find a dignified place in Western society.

The production of literature was taken to be the central arena in which persons of African descent could establish and redefine their status within the human community. [...] If they could [create literature] then the African variety of humanity and the European were fundamentally related. If not, then it seemed that the African was predestined by nature to be a slave (Gates & Andrews 1998, p. 2).

Thus, the only way to join the human community was through literacy, which would allow Black Americans—apart from gaining their freedom

and independence—“entry to the kind of self-acceptable to white culture” (Niemtzow, 1982, p. 101). Nevertheless, the issue of literacy among African-Americans in the antebellum period was a difficult one. They were mired in a vicious circle of illiteracy due to the numerous legal restrictions that specifically prohibited teaching slaves to read and write, and even prevented them from owning books. Indeed, the southern states institutionalised state-level ‘slave codes’¹²⁴ in the antebellum period. Furthermore, the Confederacy enacted anti-literacy laws for Afro-Americans, as literacy was perceived as the key to freedom. However, Valerie Smith (1987, p. 3) affirms the counter-effect, “without letters, slaves fail to understand the full meaning of their domination”.

Black Americans’ literacy posed a threat to the economic, social, and political structure in the southern states. William A. Smith (1856, p. 244) argues, “teaching the African to read [...] involves, or even threatens, society”. Southern slaveholding states were aware of this threat, and they took literacy into account when passing laws. If a slave was found to be able to read and write, they would be severely punished. The rationale was that if African Americans were able to read, they would rebel against the cruelties they suffered and the exploitation to which they were exposed. “A literate slave is incapable of accepting the legitimacy of his bondage” (Foster, 1994, p. 118). Additionally, slaves who were literate were more likely to run away since they could forge documents—including a travel pass—and escape to freedom. Reading and writing were also a means of communication. Hence, literacy would make Blacks aware of the escape of fugitive slaves, and they could organise insurrections and mass escapes.

With regard to literacy, Frederick Douglass¹²⁵ soon observed the connection between letters and the systems of white power. He realised that

124 ‘Slave codes’ were a set of laws enacted by the Old Confederacy, essentially to control all aspects of enslaved people’s lives. These laws were premised on the concept that slaves were property, not people. Slave codes stripped African descendants of any rights. Those regulations, which originated in the mid-1650s in Virginia, varied in content from state to state, but the main principles that inspired all of them were similar. Slave codes also included anti-literacy laws that prohibited slaves from learning to read or write.

125 Frederick Douglass, the most prominent slave narrator of the nineteenth century, became a literate slave after his master’s wife taught him the alphabet. He penned his own *Narrative*,

literacy was the boundary between slavery and freedom, and also the boundary between the dehumanized condition of enslavement and the human condition of man. After learning the basics of the alphabet in a reading lesson interrupted by Mr. Auld, Douglass argues, “I now understood what had been to me a most perplexing difficulty—to wit, the white man’s power to enslave the black man [...]. From that moment, I understood the pathway from slavery to freedom” (Douglass, 1845, p. 41). Literacy, for most slave authors, was an instrument to obtain freedom. This was particularly true for Douglass, who makes his literacy the centre of his narrative and emphasises its importance throughout. When Douglass learns to read, his sentiment of freedom arises, as does his belief that he deserves to be free. From that point on, “the thought of being a slave for life began to bear heavily upon [his] heart” (p. 83). The ability to read unleashes Douglass’ desire for freedom, allowing him to eventually become independent and spurring his further intellectual and moral growth. Douglass—as well as other slaves—soon became aware of the inconveniences of the education they were receiving.¹²⁶

4. THE ORIGIN OF BLACK AMERICAN LETTERS: THE SLAVE NARRATIVE AS A LITERARY GENRE

Black narrators challenged the laws of southern slaveholding states as well as the opinion of those that believed Africans were unfit for letters. Nichols (1959) upholds, “the narratives begin a tradition of protest in Negro writing” (p. 149), and the black American literary tradition emerged from their testimonies. During the late eighteenth century, a few fugitive slaves stepped forward and began to document their autobiographies, portraying their experiences as enslaved blacks.¹²⁷ “Frances

the most influential of all slave accounts, which has been recognised as a classic work of American literature.

126 “At once [his master] forbade Mrs. Auld to instruct me further, telling her, among other things, that it was unlawful, as well as unsafe, to teach a slave to read [...] a nigger should know nothing but to obey his master—to do as he is told to do. Learning would spoil the best nigger in the world [...] It would make him discontent and unhappy.” (Douglass 1845, p. 41)

127 “When the earliest texts of what we now recognize as the African American literary canon first appeared, however, they were rarely seen as either African or American.” (Carreta, 2011, p. 52)

Foster considers the earliest narratives as being quite simple and direct in style, having been written by people born in Africa and brought to America as slaves. Hence, the adopted language, of necessity, was utilitarian” (quoted in Jordan, 1982, p. 92). Their written testimonies about being abducted in Africa, the slave trade, and their lives in captivity in antebellum America left a literary mark. Though these authors never aimed at establishing a literary genre, the narration of their life conditions as enslaved people—in this ‘peculiar’ but legal institution of extreme physical and psychological deprivation—created a unique style of literature.¹²⁸

The pen gave former slaves the freedom that neither society nor the legal slavery regime offered them, and slaves’ voices gave birth to the slave narrative as a literary genre starkly differentiated from others.

According to Hernandi’s criteria, slave narratives fit into the term ‘genre’. Hernandi asserts that the term ‘genre’ can be applied to slave narratives since these narratives have four main characteristics in common that—according to his criteria—a literary work must fulfil in order to constitute a genre. “The similarity between the mental attitudes of authors, the similarity in the effect the works have on a reader’s mind, the similarity between literary works considered as verbal constructs and the similarity between the imaginative worlds different verbal constructs evoke” (1972, p. 6). Slave narratives certainly meet the four above-mentioned criteria. Firstly, their narrators’ similar mental attitude is manifest as they meant to condemn bondage by showing its evil nature. Secondly, the authors wanted to produce a similar effect on the readers since slave narrators wanted their readers to feel outrage and to reject slavery on the grounds of seeing it for the cruel system that it was. The authors also wanted their readers to get involved in the abolition cause by helping slaves, and by joining and being active in the anti-slavery movement. Thirdly, slave narratives are written very similarly, and their

128 “Previous publications are largely compendiums of exceptional men and women of African stock [...] still remain one of the primary popular genres of African-American writing” (Ernest, 2002, p. 413).

“W. E. B. Du Bois rightly identified Equiano [1789] as the founder of what would become the genre of the African American slave narrative.” (Carreta, 2011, p. 54)

construction follows a fixed and rigid pattern. James Olney, one of the most distinguished scholars of autobiography calls this strict pattern the 'master outline' (Olney, 1984, p. 50), which will be explained in the lines below. Finally, the world that slave narratives depict is not imaginary but rather 'evoked'; former slave narrators provide accurate details of real events that occurred in a real society within the world that enslaved them. Black authors of slave narratives draw readers into their reproductions of the lives of enslaved African -Americans by depicting both their experiences in bondage and the places where they were in chains. Thus, the picture of the society they describe is similar to the real world, and both outline the underlying legal existence of the institution of slavery.

Plot and themes gradually changed as the slave narrative genre developed. From early accounts to late antebellum narratives, "slave's characterisation only gradually went from *thing to humanoid to human.*" (Jordan, 1982, p.82, emphasis in the original). Nineteenth-century slave authors were not Africans but native-born Americans. Their texts speak to the essence of relating griefs in a first-person format. The texts emphasise the dehumanisation and degradation of the institution involving both master and slave. Their accounts narrate their awakesness to life in slavery, including the brutality, both physical and psychological, that Blacks had to endure. The narratives often rapidly progress to the slave's escape, relating sufferings and fears on the journey to freedom. The narratives then culminate with the slave's new name upon entering the northern states or Canada.

Foster cites four chronological phases into which the 19th century narratives were divided: first loss of innocence (wherein the slave becomes aware of the meaning of the slave state); secondly, the need to seek freedom; thirdly, the escape; and last, the freedom that is won. (Jordan, 1982, p. 82)

Black narrators' testimonies are full of distinctive features and are considered literary works because of the various recurring themes and other literary conventions. Recurrent topics such as miscegenation, self-awareness, and family values can be found in most nineteenth-century accounts. Miscegenation is the central topic from which all others arose.

Many of the adversities and sufferings that slaves had to endure derived from miscegenation.¹²⁹ These texts also employ dramatic language to convey slaves' feelings and the adversities that befell them, such as slaves' lack of identity, their pervasive sufferings, the sexual abuse of female slaves, black resistance and emancipation. For antebellum black narrators, the plot was a form of creative and political expression.¹³⁰

As stated above, slave narratives were considered the “pioneer of the Afro-American novel” (Bell, 1987, p. 29), and they took centre stage during the nineteenth century. Blake (1980, p. 160) affirms, “In the nineteenth century [...] slavery became more firmly established [...]. Thus, the slave narrative as a genre developed along with slavery as an institution.” However, for many years, narratives of bondage were disregarded and believed to be of little relevance to the American literary tradition. Their reliability and legitimacy—as well as the events narrated therein—were questioned for decades until African-American academics began undertaking meticulous research and analysis of the genre as a literary form. It was in the civil rights era—the mid-twentieth century—that the rebirth of the slave narrative tradition occurred.¹³¹

Hedin (1982, p. 631) upholds that the American slave narrative is “the first distinctive literary form that black Americans produced”. These accounts, which are framed within the mainstream of American literature,

129 William Craft (1860, p. 2) in his narrative, *Running a Thousand Miles for Freedom; or, the Escape of William and Ellen Craft from Slavery* presents the miscegenation topic as follows, “Notwithstanding my wife being of African extraction on her mother's side, she is almost white—in fact, she is so nearly so that the tyrannical old lady to whom she first belonged became so annoyed, at finding her frequently mistaken for a child of the family, that she gave her when eleven year of age to a daughter as a wedding present.”

For Douglass, being mulatto is not an issue, but being his master's son is. He proclaims, “I know of such case; and it is worthy of remark that such slaves [mulatto children of slaveowners] invariably suffer greater hardships, and have more to contend with, than others” (1845, p. 49).

130 “The former slave narrator and celebrated abolitionist Frederick Douglass drew both moral and political inspiration from this crucial stage in written expression, penning some of the most piercing insights into the legacies of slaveholding brutality to have been produced by an African American author in the nineteenth century.” (Wheelock, 2011, p. 66)

131 Prominent scholars, such as James Olney, William Andrews, Frances Smith Foster, Henry Louis Gates Jr., and other African-American revisionists of the literary canon supported the relevance of the slave narrative within the American literary tradition.

are of great relevance to the literature of the antebellum period and influenced later writers and other literary works, including fictional literature written by white authors.¹³²

5. THE SLAVE NARRATIVE AS AN AUTOBIOGRAPHICAL LITERARY GENRE

Newman states, “One of the few new genres that the United States has contributed to the literary canon is the slave narrative, the autobiographical account of a former slave’s life once he or she had escaped to freedom” (Newman, 2013, p. 58). Slave narrators embraced the quintessentially American genre of autobiography, which proved to be well suited to portraying the hardships of people in chains. Indeed, slave narratives have documented slaves’ lives under the yoke of bondage through description of the griefs and abuses enslaved people endured, but they have also portrayed their resilience and determination to abolish slavery and attain freedom. Thus, slave narratives—as first-person accounts of southern slavery—can be considered an autobiographical literary genre, and its links to the autobiographical form will be explored in the following lines.

Karl (1991, p. 267) upholds that Olney presents autobiography as a genre. “Olney demonstrates autobiography does have its own disciplines and its own priorities”. Among its features, one can find “its insistence on chronology, history, the past tense of verbs, the description of a central character, the further analysis and description of several subsidiary

132In the introduction to his book, Bontemps (1969) asserts, “The true significance of the slave narrative and its influence on subsequent writing in various forms by white as well as black writers rests on the authentic autobiographies [...], recalling the bondage and freedom of black slaves and mulattoes. These writings identify the genre and justify its place in American literary and cultural history. (p. xv)

The fictional novel *Uncle Tom’s Cabin*, first published in 1852 by Harriet B. Stowe, had great social impact. Based on real stories, the novel is portrayed in the same Louisiana plantation where Solomon Northrup (the author of *Twelve Years a Slave*) was enslaved. *Uncle Tom’s Cabin* was a best seller and more than 300,000 copies were sold in the United States in the first year of its publication. It played a crucial role in the moral crusade against slavery. It can be considered the most influential narrative that put an end to slavery, paving the path to Civil War.

characters, the placement of the individual in particular time and place” (267). In this sense, the narratives convey the authors’ earliest memories and portray their family, relationships, the people around them, and the sequence of important events, places, and times. Pascal (1960, p. 5) also points out the need in autobiography for “a coherent shaping of the past”. That process involves the power of observation, accurate description, and—in the case of slave narratives—the skill to convert a cruel first-hand experience into a powerful tool to show the world the evil of the slavery system.

The *Merriam-Webster dictionary* defines an autobiography as “the biography of a person narrated by that person: a usually written account of a person's life in their own words” (*Merriam-Webster.com dictionary*). According to this definition, a slave narrative should be a unique production, focused on individual elements of a personal experience. Moreover, it should differ from any other production since the protagonist is a unique subject who is different from other individuals—as well as the featured people surrounding them. Slave narratives—presented as nonfiction—recount the factual events of a slave's life story. Nonetheless, Olney argues the following:

Anyone who sets about reading a single slave narrative [...] might be forgiven the natural assumption that every such narrative will be [...] a unique production [...] are not slave narratives autobiography, and is not every autobiography the unique tale [...] of a unique life? If such a reader should proceed up another half dozen narratives, [...] a sense not of uniqueness but of overwhelming sameness is almost certain to be the result. (1984: 46)

The reader will rarely encounter any feature or topic that is different or new; it is all repetitive. Olney calls this characteristic ‘sameness’, which means ‘more and more of the same’. Apart from the remarkable ‘sameness’ or repetition throughout slave testimonies, the predictability of the slave narrative can also be attributed to its adherence to the elements, devices, and conventions of its genre. Olney refers repeatedly to the ‘sameness’ concept, as he views it as a crucial element of the slave narrative. I agree with the principle to a certain extent since the existence of an inevitable ‘sameness’ is the product of the consistent patterns that slave accounts follow. However, there exists a paradox between Olney's

'sameness' formula and the fact that each autobiography is a unique tale. For Olney, a slave narrative is not a unique production. Ascribing the trait of uniqueness acknowledges that each author recounts a different story, and that is, in fact, true—although Olney does not share this approach. A given narrative informs readers about a single slave's life, which differs from another slave's life. Testimonies, characters, names, and places are not the same across various texts. However, there is a shared reality because slaves had common experiences; thus, their testimonies share common topics, such as physical abuse, the systematic rape of female slaves, lack of a family identity, and the ghost of a white father, all of which pervade many antebellum texts. There is also a difference between male and female narrators that Olney does not establish, literacy as a gender-based feature. Male authors tend to emphasise the relevance of literacy, whereas female narrators stress the value of relationships, motherhood, and family. Among the former, Frederick Douglass accentuates the role of literacy, making it the centre of his narrative. "Frederick Douglass's first autobiography, the 1845 *Narrative*, made the slave narrative form into a weapon of words to establish the right to letters as a basic human and civil rights" (MacKethan, 1986, p. 57). Nonetheless, other slaves' stories focus on escaping slavery, culminating with success after various attempts, while others only show how slaves survived under the yoke. Douglass' account chronicles his protagonist's development and is not just a series of escape episodes. Thus, various narrators stress different topics in their accounts. Additionally, Olney does not specify that the structure of the slave narrative varies as well. Many accounts simply move swiftly from one terrible scene to another as the slave author gradually progresses towards freedom. Other narratives, such as Northrup's, have challenged Olney's 'sameness' feature. Northrup's account of his life is unique. Unlike most slaves in the antebellum South, Northrup was not born in chains; he was a free citizen who was abducted and brought into slavery in the South. Unlike most slaves, Northrup had an identity and was forced to deny his heritage in order to adopt a new identity. Also unlike most slaves, Northrup received an education and was a professional violinist.

Olney asserts that the autobiographical ‘sameness’ element of the slave narrative makes it difficult for the individual narrator to present himself to the audience. In fact, slave accounts depict collective Negro American experiences and concerns. Each individual slave narrative expresses the experiences, feelings, and beliefs of many voiceless slaves. Many slaves never told their stories. Slave narrators often spoke for those who could not speak—the ones who could not escape—as well as for those who would never speak again—the ones who had died. Therefore, these narratives have become a collective autobiography portraying slave life from a wider perspective by establishing a connection between the individual and collective memory. The collective memory of harsh realities also served as a weapon for the slave community in their struggle against slavery. Otherwise, individual experiences sometimes vanished within collective black experiences and concerns. In that sense, Olney (1984, p. 47) states,

an autobiography may be understood as a recollective/narrative act in which the writer, from a certain point in his life—the present—looks back over the events of that life and recounts them in such a way as to show how that past history has led to this present state of being.

Olney also reflects on the importance of memory as a means to relate an autobiographical slave narrative. In that regard, memory is a key element acting as a ‘recorder’ of the events that marked slaves’ lives. The slave narrator’s memory goes back and forth, articulating past events and experiences in chains as immediately present to the reader and to themselves. Given the use of the narrative technique of connecting the past with the present, in slave narratives, one frequently encounters phrases such as, ‘I can see even now...’, ‘I can still hear...’ I [well] remember’ or I can recollect’. “I well remember how glad I felt at having got rid of such a cruel overseer”. (Watkins, 1852, p. 9). Douglass repeats the words ‘I remember’ several times in the same paragraph to show that he vividly recalls the horrid images he witnessed while enslaved as child since one cannot easily forget the callous scenes that shocked one’s mind. As a child, Douglass was unable to cope with the outrageous scene

of the cruel flogging of his aunt Hester.¹³³ Douglass' childhood trauma greatly affected him, leading him to compare slavery with hell. "It was the bloodstained gate, the entrance to the hell of slavery, through which I was about to pass" (1845, p. 5). Hence, memory works as a mechanism that triggers the revival of painful experiences and harsh situations one has endured by bringing the past into the present.

6. THE RESTRICTIVE CONVENTIONS OF SLAVE NARRATIVES

Slave narratives have been characterised as following a strict stylistic and thematic pattern that Olney established as a set of conventions—which he termed 'master outline'—that preceded the actual narrative. Olney (1984, p. 50) argues, "the conventions for slave narratives were so early and so firmly established that one can imagine a sort of master outline drawn from the great narratives and guiding the lesser ones". However, Olney should have specified that the 'master outline' can only be applied to antebellum slave narratives since postbellum slave accounts do not follow this fixed pattern or have the same themes.¹³⁴ Furthermore, the prescribed set of conventions is by no means exhaustive; specifically, it does not allow for any difference between male and female narratives. However, this set of rules would make the slave narrative distinguishable, allowing any reader to immediately identify it. Consequently, those texts—with very few exceptions—tend to exhibit an unvarying formula. The reason authors of slave narratives carefully followed this rigid formula was to fulfil the purpose of their narrative,

133 "I have often been awakened at the dawn of day by the most heart-rending shrieks of an own aunt of mine, whom he used to tie up to a joist, and whip upon her naked back till she was literally covered with blood. No words, no tears, no prayers, from his gory victim, seemed to move his iron heart from its bloody purpose. The louder she screamed, the harder he whipped; and where the blood ran fastest, there he whipped longest. He would whip her to make her scream, and whip her to make her hush; and not until overcome by fatigue, would he cease to swing the blood-clotted cowskin. I remember the first time I ever witnessed this horrible exhibition. I was quite a child, but I well remember it. I never shall forget it whilst I remember any thing (my emphasis) (Douglass, 1845, p. 5).

134 Postbellum slave narratives, themes and plots concern African-Americans' acclimation to American free society, and they adopted different conventions than antebellum accounts.

which was ‘to give a picture of ‘*slavery as it is*’” (p. 48, emphasis in the original), and not fictionalise their accounts.

Olney (1984, p. 50) summarises this set of characteristics in the following formula that headed the actual narrative:

“(A) An engraved portrait signed by the narrator” (p. 50). A signed photograph of the slave narrator could also be incorporated, instead. Either the portrait or the photograph was usually placed as a frontis-piece in the narrative in order to prove that the slave narrator actually existed. Beneath the portrait or the photograph, a signature attributed to the protagonist—the former slave—could often be found. Both elements were very helpful for authenticating the narrator. “(B) A title page that includes the claim, as an integral part of the title, ‘Written by Himself’” (p. 50). Such a phrase was intended to demonstrate authorship of the narrative. The inclusion of the words “Written by Himself” in the title of a slave narrative resonated with white readers because slaves were supposed to be illiterate. In the case that the author was a female slave, the words “Written by Herself” appeared instead. That circumstance was even odder as it was extraordinarily unusual for a female slave to be able to read and write.¹³⁵

The purpose of introducing the convention “Written by Himself” in the title of the slave narrative was to make clear that this first-person account had been written by the slave and not by a white amanuensis. Pro-slavery agents refused to admit that the authorship of such narratives could indeed be a black person, on the grounds that Negroes were not endowed with intellect. However, because not all slave narrators were literate, some testimonies were, in fact, dictated to a white editor or to an amanuensis—usually an abolitionist. In the latter case, the words “Dictated” or “Related by Himself”¹³⁶ were used instead. Nonetheless, those words indicated that the slave account was truth, and that the narrator had their

135The likely reason why Jacob's narrative, *Incidents in the Life of a Slave Girl*, attracted many readers' attention was because her account was documented and related from the perspective of a female slave.

136The Experience of Rev. Thomas H. Jones Who Was a Slave for Forty-Three Years Written by a Friend, as Related to Him by Brother Jones (1885).

autobiography documented and published. That ‘convention’ had a relevant connotation, either the slave had been able to write their own narrative, thereby challenging the whole system—slavery denied their right to literacy—or their narrative was a literal transcription—made by a reliable and respectful white person—of their experience in bondage. In both cases, slaves defied and rebelled against the oppression of slavery society by publishing their personal stories.

“(C) A handful of testimonials and/or one or more prefaces or introductions written either by a white abolitionist friend of the narrator [...] or by a white amanuensis/editor/author actually responsible for the text”. (50)¹³⁷ With the inclusion of extra-textual documents—such as testimonies, affidavits, letters of reference, new clippings—the reader would have no doubts about the existence of the slave narrator.

However, the concern about truthfulness pervaded the entire text.¹³⁸ For this reason, most narratives included a preface or some sort of foreword asserting that the narrative was a “plain, unvarnished tale” (p. 50) and that nothing “had been set down in malice, nothing exaggerated, nothing drawn from the imagination” (p. 50). This emphasised that the text was nonfictional and free from bias, and that it simply revealed the cruelty of bondage. Pro-slavery white southerners always questioned the veracity of the facts and events narrated, postulating that slave authors had exaggerated their accounts in their portrayals of slavery.

“The authority of the fugitive slave was not presumed but had to be proved” (Sharpe, 2002, p. 129). Thus, both the authenticity of the slave narrator and the veracity of their narrative had to be verified.¹³⁹ Slave

137 Northrup’s amanuensis was David Wilson, a white lawyer and writer based in New York who was unaffiliated with the anti-slavery movement.

138“‘The black subject has been enslaved, has usually been kept, at best, on the margins of literacy, and is generally assumed to have little credibility, at the outset, with the white reading audience. Conversely, [...] white guarantors are free, relatively well educated implicitly assumed, by virtue of these and other facts to be capable of lending credibility to the subject’s character and story.” (Fast, 1997, p. 4-5)

139Notably, before the publication of slave narratives, other autobiographers were not required to prove either their existence or the veracity of their autobiography—this radical difference was premised entirely on race.

narrators had to show evidence to challenge the institutional status quo. However, if pro-slavery whites could demonstrate that the slave author did not exist, they were then in the moral position to argue that the facts narrated were fictional as well, which would, in turn, allow them to state that bondage was not actually as harsh and unfair institution as the narrators had described.

The following convention followed the above-mentioned ones, “(D) A poetic epigraph by preference from William Cowper” (1984, p. 50).¹⁴⁰ Nevertheless, not only Cowper but other sources were also frequently quoted in the front matter of slave accounts. In Harriet Jacobs’ *Incidents*, two such quotes can be found. The first quote is by Angelina Grimké¹⁴¹, who firmly asserts her ideas about slavery. The second citation Jacobs quotes is an excerpt from the Bible.¹⁴²

The inclusion of poetic epigraphs in slave narratives usually had two purposes. Firstly, they specified the aim of the slave’s personal story, which was to openly criticise and condemn the institution of slavery in order to gain northern readers’ sympathy. Secondly, they intended to show that the slave narrators had some degree of education and had read some literary works and/or the Bible. In other words, the slave author

140William Cooper was a forerunner of the British romantic poets. He fervently supported the antislavery movement, and wrote several well-known poems and works on slavery in the 1780s, which were recruited by American abolitionists.

William W. Brown in his *Narrative* includes the next poetic epigraph of a poem by W. Cowper:

“—Is there not some chosen curse,
Some hidden thunder in the stores of heaven,
Red with uncommon wrath, to blast the man
Who gains his fortune from the blood of souls?” (1847, p. 2)

141Angelina E. Grimké’s *Appeal to the Christian Women of the South* was published by the American Anti-Slavery Society in 1836. The essay is unique because it is the only written appeal made by a Southern woman to other Southern women regarding the abolition of slavery (see the References section).

“—Northerners know nothing at all about Slavery. They think it is perpetual bondage only. They have no conception of the depth of degradation involved in that word, Slavery; if they had, they would never cease their efforts until so horrible a system was overthrown” (1836: 6—quoted in *Incidents* 1861, p.4).

¹⁴²“Rise up, ye women that are at ease! Hear my voice, ye careless daughters! Give ear unto my speech” (Isaiah, xxxii: 9)

wanted to show that they were literate. In that regard, evidence of superior literacy also meant evidence of full humanity.

“A dramatic language [...], including declamatory addresses to the reader” (Olney 1984: 49), such as “Reader, believe me” or “Mothers of the North!” was employed with the intention of gaining a northern audience’s sympathy and support for the struggle to abolish slavery. The last two conventions that Olney points out are as follows, “(E) The actual narrative, (F) An appendix or appendices composed of documentary material—bills of sales, details of purchase from slavery, newspaper items—sermons, anti-slavery speeches, poems, appeals to the reader for funds and moral support in the battle against slavery.” (p. 50-51)

In the actual narrative, the reader also encounters a set of rules. Olney explains at least twelve elements of the text, among which the following are highlighted.

“A first sentence beginning, ‘I was born ...’, then specifying place but not a date of birth” (p. 50). Following the preface, slave narratives start with an opening statement such as ‘I was born...’ as the existential claim: ‘I exist’, a convention to establish the existence of the black subject as the centre of the narrative. It was anticipated that the narrative would be called into doubt from the very beginning; thus, the actual existence of the former slave narrator was relevant and had to be firmly established.¹⁴³

“A sketchy account of parentage, often involving a white father (p. 50). The narratives usually include vague references to the author’s parents. Douglass not only includes the few details he knows about his birth but also those pertaining to his heritage as well. In so doing, he uses miscegenation as a vehicle for propelling his account.¹⁴⁴ Unlike white autobiographers, black authors highlighted that bondage not only denied them accurate knowledge of their birth but of their parentage as well.

¹⁴³“I WAS born in Tuckahoe, [...] in Talbot county, Maryland. I have no accurate knowledge of my age, never having seen any authentic record containing it” (Douglass, 1845, p. 1, emphasis in the original). As Douglass states, by not knowing their age, masters keep slaves ignorant.

¹⁴⁴ “My mother was named Harriet Bailey. She was the daughter of Isaac and Betsey Bailey, both colored, and quite dark. [...] My father was a white man [...] The opinion was also whispered that my master was my father.” (Douglass, 1845, p. 2)

“Description of a cruel master, mistress, or overseer, details of first observed whipping and numerous subsequent whippings, with women very frequently the victims” (p. 50). Scenes of horrid cruelty, details of inhumane beatings, and depictions of other forms of torture including rape at the hands of a particularly heinous master are common in slave testimonies. Most accounts depict female slaves’ sexual vulnerability to white men. Northrup, in his memoirs, emphasises both the sexual abuse of a female slave and the brutal floggings she often suffered at the hands of her evil master due to jealousy on the part of her mistress, his wife.
145

“An account of one extraordinarily strong, hardworking slave often ‘pure African’—who, because there is no reason for it, refuses to be whipped” (p. 50). Slave authors tended to depict scenes of a particularly brave and strong slave, often a powerful ‘pure African’ who revolts against his abusive master or overseer, refusing to accept an unfair punishment. The lash is frequently presented under the guise of corrective action.¹⁴⁶

“Record of the barriers raised against slave literacy and the overwhelming difficulties encountered in learning to read and write” (p. 50). As previously stated, slaves were prohibited from reading and writing, under penalty of disfigurement or death. Thus, slave narratives tend to include slaves’ struggle to gain literacy, with the understanding that

145Northrup (1853, p. 129) meets Patsey—an enslaved woman—for the first time, and states: “She has been literally excoriated. Her back bore the scars of a thousand stripes; not because she was backwards in her work, nor because she was of an unmindful and rebellious spirit, but because it had fallen to her lot to be the slave of a licentious master and a jealous mistress. She shrank before the lustful eye of the one, and was in danger even of her life at the hands of the other, and between the two, she was indeed accursed.”

¹⁴⁶In his account, Brown (1847, p. 18) argues that Cook—the overseer [...] “had frequently declared, that he [...] would flog any nigger that was put into the field to work under him.” [...] “Randall [...] said, ‘Mr. Cook, I have always tried to please you [...] and I find you are determined not to be satisfied with my work [...]. No man has laid hands on me, to whip me, for the last ten years, and I have long since come to the conclusion not to be whipped by any man living.’ Cook, [...] called three of the hands from their work, and commanded them to seize Randall, and tie him. [...] The hands stood still;—they knew Randall—[...] Randall turned to them, and said—‘Boys, you all know me; [...] This white man can’t whip me himself, and therefore he has called you to help him.’ The overseer [...] finally ordered them all to go to their work together.”

literacy skills meant emancipation. Literacy skills would also subsequently become fundamental in the reconstruction and understanding of the reality of enslavement.¹⁴⁷

“Description of a ‘Christian’ slaveholder (often of one such dying in terror) and the accompanying claim that “Christian” slaveholders are invariably worse than those professing no religion” (p. 50). It is easy to trace the threads of anti-Christianity through slave narratives since the depiction of violence in those narratives is often linked with Christian slaveholders and masters.¹⁴⁸ Many slave narrators showed how devoted Christians used their religious beliefs, such as original sin, blood sacrifice, and spiritual penitence, to justify the cruelty of the slavery system. Hence, slave owners demonised and beat black slaves until they immobilised their free will. Slave owners also made themselves seem godlike through psychological manipulation of their victims.¹⁴⁹

¹⁴⁷ “DESPITE THE DANGERS AND DIFFICULTIES, thousands of slaves learned to read and write in the antebellum South. Few left traces of their accomplishments, but 272 ex-slaves who told how they learned to read and write during slavery provide insight into the literary process within the slave community. A few wrote their own passes and escaped from slavery”. (Cornelius, 1983, p. 171, emphasis in the original)

¹⁴⁸ Equiano (1789, p. 212) relates a scene about a slave who attempted escape and argues, “This Christian master immediately pinned the wretch to the ground, at each wrist and ankle, and then took some sticks of sealing wax, lighted them, and dropped it all over his back.”

More than a half century later, Douglass (1845, p. 67) proclaims, “of all slaveholders with whom I have ever met, religious slaveholders are the worst. I have ever found them the meanest and basest, the most cruel and cowardly, of all others.”

Bibb (1849, p. 112-114) upholds, “My first impressions when I arrived on the Deacon's farm, were that he was far more like what the people call the devil, than he was like a deacon [...] a mulatto girl [...] displeased her [mistress], for which the Deacon stripped and tied her up [...] After giving her fifty lashes, he stopped, [...] asking her if she thought that she could obey her mistress. She promised to do all in her power to please him and her mistress, if he would have mercy on her. But this plea was all vain. He commenced on her again; and this flogging was carried on in the most inhuman manner until she had received two hundred stripes on her naked quivering flesh [...] He then compelled me to wash her back off with strong salt brine, before she was untied, which was so revolting to my feelings, that I could not refrain from shedding tears”.

¹⁴⁹ “By depicting the slavery regime as a brutal theological patriarchy, the slave authors illustrate how it affords white American men the unprecedented opportunity to appear divine by reconstructing, genetically and mentally, the dark-skinned people fashioned by the universal Creator [...]. Their exposure of this religious fanaticism certainly lends moral authority to the voices

“Account of a slave auction, of families being separated and destroyed, of distraught mothers clinging to their children as they are torn from them, of slave coffles being driven South” (p. 51). No slave narrative would be complete without accounts of slaves being sold at slave markets. On the auction block, white slave dealers showed their power by selling and trading enslaved people, individually or in lots, to the highest bidder. Tucker (1824, p. 127), when writing about a Virginia slave auction, reports that humans were auctioned “like horses or cattle; and even to those who have been accustomed to it, it is disagreeable, from their sympathy with the humbled and anxious slave [...] sales were aberrations in the normal course of slave life”.

Undoubtedly, one of the most barbaric and pervasive practices related to bondage occurred at slave auctions. The horrors of slave sales devastated families through the overwhelming experience of the forcible separation of family members. Northrup portrays Eliza's tragedy as a consequence of the wicked slave trade, and Eliza becomes a symbol of the devastation of the corrupting evil of slavery.¹⁵⁰

“Taking of a new last name [...] to accord with new social identity as a free man, but retention of first name as a mark of continuity of individual identity” (Olney, 1984, p.51). After various attempts, Frederick Bailey

of their narrators, voices speaking primarily to a hostile white reading public eager to expiate Original Sin, the central dogma of Christian theology.” (Ferguson, 1996, p. 298)

¹⁵⁰Northrup (1853, p. 82) states, “Never have I seen such an exhibition of intense, unmeasured, and unbounded grief, as when Eliza was parted from her child. [...] ‘mercy, master!’ she cried, falling on her knees. ‘Please, master, buy Emily. [...] if she is taken from me: I will die.’ [...] the purchaser of Eliza stepped forward, evidently affected, and said to Freeman he would buy Emily, and asked him what her price was. —‘What is her price? Buy her?’ [...] he added, ‘I won’t sell her’ [...] The man remarked he was not in need of one so young [...] but [...] rather than see them separated, he would pay a reasonable price[...] He would not sell her [...] There were heaps and piles of money to be made of her, he said, when she was a few years older. There were men enough in New-Orleans who would give five thousand dollars for such an extra, handsome, fancy piece as Emily would be [...] She was a beauty [...] a doll—none [...] of your thick-lipped, [...] cotton-picking niggers—[...] When Eliza heard Freeman's determination not to part with Emily, she became absolutely frantic. [...] finally, Freeman[...] tore Emily from her mother by main force, the two clinging to each other with all their might. ‘Don’t leave me, mama—don’t leave me,’ screamed the child, as its mother was pushed harshly forward; ‘Don’t leave me—come back, mama,’ she still cried, [...] But she cried in vain. [...] Eliza never after saw or heard of Emily or Randall.” (p. 85-88)

fled servitude at the age of 20. He reached freedom when he arrived in New York City on September 4, 1838. Shortly after, he was advised to change his name to avoid being recaptured. His new last name was Douglass.¹⁵¹

7. CONCLUSIONS

As literacy was considered a distinctive feature of human beings, black people understood that the production of literature would be the only way to redefine their status within the ‘human’ community. Slaves broke the vicious circle of illiteracy, challenging the whole system of antebellum slavery, under which numerous laws had been enacted specifically prohibiting teaching slaves to read and write. Additionally, slave authors challenged those who believed that descendants of Africans were unfit for letters by showing they were able to write their own history.

Slaves’ testimonies presented an ‘*exposé*’ of the cruelties of the slavery system. With the intention of gaining the sympathy of white Northern audience in the movement to abolish the institution of slavery, fugitive slave narrators wrote their personal accounts during the eighteenth and nineteenth centuries, accounts which held literary implications. The slave’s pen not only became a powerful tool in their struggle against bondage but also founded the Black American literary tradition, as their testimonies gave birth to one of the most influential genres in American literature, the slave narrative, a very different literary genre from what had come before.

According to Olney, slave narratives—as first-person accounts—are autobiographical in nature. Moreover, Olney adduces a set of conventions that preceded and shaped the actual slave narratives. Although questionable to a certain extent, Olney emphasises that the inevitable concept of

¹⁵¹Douglass (1845: 96) asserts, “I gave Mr. Johnson the privilege of choosing me a name, but told him he must not take from me the name of ‘Frederick’. I must hold on to that, to preserve a sense of my identity. Mr. Johnson had just been reading the ‘Lady of the Lake,’ and at once suggested that my name be “Douglass.” From that time until now I have been called ‘Frederick Douglass.’”

‘sameness’ in these autobiographical accounts contradicts the notion of autobiography as a unique production.

This study has vindicated antebellum slave narratives as part of the nineteenth-century American literary canon. These texts represent the origins of black American literature in the shape of an autobiographical literary genre, following the details of the autobiographical essentials. Both controversial and influential, slave narratives have long been one of the most relevant genres in North American literature.

8. REFERENCES

- Bell, B. W. (1987). *The Afro-American Novel and Its Tradition*. University of Massachusetts Press.
- Bibb, H. (1849). *Narrative of the Life and Adventures of Henry Bibb, An American Slave, Written by Himself*. Macdonald & Lee, Printers. Retrieved from bit.ly/3jqj1Ok
- Blake, S. L. (1980). [Review of *Witnessing Slavery: The Development of Antebellum Slave Narratives*.; *From Behind the Veil: A Study of Afro-American Narrative*, by F. S. Foster & R. B. Stepto]. *Black American Literature Forum*, 14(4), 160–163. <https://doi.org/10.2307/2904409>
- Bland, S. L. Jr. (2000). *Voices of the Fugitives: Runaway Slave Stories and Their Fictions of Self-Creation*. Praeger Publishers.
- Bontemps, A. W. (Ed.) (1969). *Great Slave Narratives*. Beacon Press.
- Brown, W. W. (1847) *Narrative of William W. Brown, A Fugitive Slave. Written by Himself*. Boston Anti-Slavery Office. Retrieved from bit.ly/3YE6VS6
- Carretta, V. (2011). The emergence of an African American literary canon, 1760–1820. In M. Graham & J. Ward, Jr (Eds.). *The Cambridge History of African American Literature*, 52-65. Cambridge University Press. bit.ly/3Xbnzqx
- Cornelius, J. (1983). “We Slipped and Learned to Read:” Slave Accounts of the Literacy Process, 1830-1865. *Phylon* (1960-), 44(3), 171–186. <https://doi.org/10.2307/274930>
- Craft, W. (1860). *Running a Thousand Miles for Freedom; or, the Escape of William and Ellen Craft from Slavery, Strand*. Retrieved from bit.ly/3vHp44f

- Douglass, F. (1845). *Narrative of the life of Frederick Douglass, an American slave. Written by Himself.* Boston Anti-Slavery Office. Retrieved from bit.ly/3FGh3B4
- Ernest, J. (2002). Liberation Historiography: African-American Historians before the Civil War. *American Literary History*, 14(3), 413–443. <http://www.jstor.org/stable/3054579>
- Equiano, O. (1789). *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African. Written by Himself. Vol. I.* Printed for and sold by the Author. Retrieved from bit.ly/3VMitQF
- Fast, R. R. (1997). Brothers and Keepers and the Tradition of the Slave Narrative. *MELUS*, 22(4), 3–20. <https://doi.org/10.2307/467986>
- Ferguson, S. H. (1996). Christian Violence and the Slave Narrative. *American Literature*, 68(2), 297–320. <https://doi.org/10.2307/2928299>
- Foster, F. S. (1979). *Witnessing Slavery: The Development of Ante-bellum Slave Narratives.* 2nd ed. (1994). University of Wisconsin. Retrieved from bit.ly/3hK9IIQ
- Gates, H. L. Jr. (1987). *Figures in Black: Words, Signs, and the Racial Self.* Oxford UP.
- Gates, H. L. Jr. & Andrews, A. L. (Editors) (1998). *Pioneers of the Black Atlantic: five slave narratives from the Enlightenment, 1772-1815.* Civitas/Counterpoint. Retrieved from bit.ly/3QiGBsZ
- Grimké, A. E. (1836). *Appeal to the Christian Women of the South.* American Anti-Slavery Society. Retrieved from bit.ly/3IrpZgl
- Hedin, R. (1982). The American Slave Narrative: The Justification of the Picaro. *American Literature*, 53(4), 630–645. <https://doi.org/10.2307/2925648>
- Hernandi, P. (1972). *Beyond Genre: New Directions in Literary Classification.* Cornell University Press. Retrieved from bit.ly/3GKWIBK
- Jacobs, H.A. (1861). *Incidents in the Life of a Slave Girl.* Written by Herself. L. M. Child (ed.) Published for the author. Retrieved from bit.ly/3PJKQgK
- Jordan, M. D. (1982). Looking at the Narrative [Review of *Witnessing Slavery: The Development of Ante-Bellum Slave Narratives*, by F. S. Foster]. *Phylon* (1960-), 43(1), 92–94. <https://doi.org/10.2307/274603>
- Karl, F. R. (1991). [Review of *Studies in Autobiography*, by J. Olney]. *Biography*, 14(3), 267–270. <http://www.jstor.org/stable/23539568>
- MacKethan, L. H. (1986). From Fugitive Slave to Man of Letters: The Conversion of Frederick Douglass. *The Journal of Narrative Technique*, 16(1), 55–71. <http://www.jstor.org/stable/30225133>

- Merriam-Webster. (n.d.). *Autobiography*. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved January 8, 2023, from bit.ly/3CytspR
- Newman, J. (2013). *Slave Narrative and Neo-Slave Narratives*. In S. Monteith (Ed.). *The Cambridge Companion to the Literature of the American South*, 26-38. Cambridge University Press.
- Nichols, C. H. (1959). Who Read the Slave Narratives? *The Phylon Quarterly*, 20(2), 149–162. <https://doi.org/10.2307/273218>
- Niemtzow, A (1982). *The Art of the Slave Narrative. The Problematic of Self in Autobiography: The Example of the Slave Narrative*. In J. Sekora & D. Turner (Eds.). Western Illinois University.
- Northrup, S. (1853). *Twelve Years a Slave: Narrative of Solomon Northrup, a Citizen of New-York, Kidnapped in Washington City in 1841, and Rescued In 1853, from a Cotton Plantation Near the Red River in Louisiana*. Derby and Miller. Retrieved from bit.ly/3G87Key
- Olney, J. (1984). “I Was Born”: Slave Narratives, Their Status as Autobiography and as Literature. *Callaloo*, 20, 46–73. <https://doi.org/10.2307/2930678>
- Pascal, R. (1960). *Design and Truth in Autobiography*. Routledge.
- Sharpe, J. (2002). *Ghosts of Slavery: A Literary Archaeology of Black Women’s Lives*. University of Minnesota Press.
- Smith, V. (1987). *Self-Discovery and Authority in Afro-American Narrative*. Harvard UP.
- Smith, W. A. (1856). *Lectures on the Philosophy and Practice of Slavery as Exhibited in the Domestic Institution of Slavery in the United States with the Duties of Masters to Slaves*. Stevenson & Evans. Retrieved from bit.ly/3inEkQM
- Tucker, G. (1824). *The Valley of Shenandoah, or, Memories of the Graysons, Volume III*. C. Wiley.
- Watkins, J. (1852). *Narrative of the Life of James Watkins, Formerly a “Chattel” in Maryland, U. S.; Containing an Account of His Escape from Slavery, Together with an Appeal on Behalf of Three Millions of Such “Pieces of Property,” Still Held Under the Standard of the Eagle*. Kenyon & Abbott Printers. Retrieved from bit.ly/3QjqfAn
- Wheelock, S. (2011). *Dividing a nation, uniting a people: African American literature and the abolitionist movement*. In M. Graham & J. Ward, Jr (Eds.). *The Cambridge History of African American Literature*, 66-90. Cambridge University Press. bit.ly/3Xbnzqx

LA ESCRITURA COLABORATIVA GONCOURTIANA, ENTRE LITERATURA ARTÍSTICA Y OBRA DE ARTE LITERARIA ¹⁵²

FLAVIA ARAGÓN RONSANO
Universidad de Cádiz

1. LOS HERMANOS GONCOURT, EDMOND & JULES

La extensa, variada y particular producción de los hermanos Goncourt, contemporáneos de los autores franceses Gustave Flaubert, Émile Zola, Alphonse Daudet y Guy de Maupassant, generó, en su época, tensas polémicas literarias y periodísticas, tanto por los temas tratados en sus obras como por el estilo característico de los Goncourt y, es importante señalarlo, por la personalidad de ambos. Edmond y Jules de Goncourt ante todo fueron conocidos por la particular complicidad personal, crítica y creadora existente entre ellos: Edmond (Nancy, 1822–Champrosay, 1896) y Jules (París, 1830–Auteuil, 1870) tanto por su procedencia aristocrática¹⁵³ como por la formación artística tan exquisita que recibieron, pudieron vivir y defender una concepción de la literatura poco afín a su época, puesto que en aquel momento raro fue el escritor que pudo permitirse seguir siendo independiente respecto de las condiciones de producción, condiciones que se estaban transformando radicalmente.

¹⁵² Nuestra propuesta se enmarca en el proyecto PID2021-123009NB-100, Escritura colaborativa decimonónica: estudio de una nueva perspectiva narrativa en la literatura popular francesa; Proyecto de Generación del Conocimiento financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación cuya responsable es la Doctora Doña Mari Carmen Figuerola Cabrol a quien agradecemos tan apasionante iniciativa.

¹⁵³ La familia de Goncourt pertenecía a la burguesía que, durante el Antiguo Régimen, se ennoblecía. El padre de Edmond y Jules falleció bastante pronto, en 1834, y no han dejado constancia de su influencia en su devenir; sin embargo, sí recogen las influencias y huellas de la madre, Annette-Cécile, y de la tía Nephtalie Lefebvre de Béhaine por quien sentían una profunda admiración.

La voluntad encarnizada de Edmond y Jules de Goncourt por conservar su autonomía respecto a las nuevas condiciones de la profesión de escritor justificó todos los esfuerzos y sacrificios; llegaron a concebir la literatura como algo sagrado. Los Goncourt fueron, artísticamente hablando, muy fructíferos, comenzaron como pintores, se lanzaron al arte del grabado, ejercieron como periodistas, se les conoce también como historiadores del siglo XVIII, de costumbres, fueron grandes coleccionistas de arte, introdujeron la cultura japonesa, etc... Respecto a su producción escrita puramente literaria, no es menos rica: fueron novelistas, poetas, dramaturgos, historiadores, críticos de arte, memorialistas, biógrafos y cronistas de viajes. Las obras literarias anteriores a 1870, fecha de la muerte de Jules, fueron fruto de una intensa y única colaboración literaria basada en una fraternidad profundamente vivida. El 5 de septiembre de 1848, al fallecer Annette de Goncourt, la madre, encomendó a Edmond el cuidado de su hijo menor Jules; éste fue el acontecimiento más importante de sus vidas ya que selló definitivamente la vida de los dos hermanos en una única y particular forma de existir.

Es interesante entender cómo dicha relación fusional entre Edmond y Jules de Goncourt surgió por la influencia de la madre en vida, que sentía una debilidad manifiestamente abierta por Jules, que bien podría haber derivado en una relación totalmente opuesta a la que vivieron, y sin embargo, tanto los sentimientos como caracteres de ambos hicieron realidad esa gemelidad tan exclusiva:

L'amour privilégié que, si manifestement, Annette avait témoigné à son fils cadet, n'avait jamais éveillé la rancœur d'Edmond. Elle ne faisait pas faute, cependant, de célébrer les succès scolaires du cadet, omettant ceux de l'aîné, bien qu'ils fussent particulièrement brillants en histoire et en rhétorique. Mais Edmond, consciente de ses qualités et de ses dons, n'éprouvait pas le besoin d'être reconnu. Il mesurait ses responsabilités d'aîné, il en connaissait les droits et les devoirs que lui avait rappelé discrètement Annette, sur son lit de mort.

C'est donc tout naturellement que, leur mère disparue, le grand frère prodigua à Jules une sollicitude maternelle et prit les rênes du ménage.

Jules avait confiance en la sagesse, en l'intelligence d'Edmond. Il ne doutait jamais que les décisions de son frère fussent les meilleures, et aussi bonnes que belles. Il était fasciné par son aîné. [...] Jusqu'à sa mort, il lui voua un véritable culte, ce qui n'empêchait pas que son esprit critique s'exerçât parfois aux dépens de l'aîné en tendres plaisanteries. [...] Edmond, troublé à l'idée de dévoiler son ardente passion pour Jules, passion dont il redoutait qu'on la jugeât ambiguë, il se contentait de la contempler d'un air détaché, mais il arrivait difficilement à dissimuler combien le séduisait l'éclatante vitalité de son cadet. (Bannour: 63-64)

El solemne, intenso y excepcional vínculo que existía entre los dos hermanos implicó drásticas decisiones vitales y artísticas. Edmond y Jules de Goncourt descartaron las opciones de cualquier relación conyugal y no tuvieron descendencia: decidieron pues dedicar sus vidas exclusivamente a ser artistas, con sus particularidades y características creativas muy propias, decisiones que pudieron llevar a cabo gracias, no hay que olvidarlo, a la buena situación material heredada.

Hoy día, en Francia, la gran mayoría de las obras de los hermanos Goncourt están en la periferia del canon literario: aparte la novela *Germinie Lacerteux* de 1865, algo conocida y leída por ser la obra que marca el nacimiento del movimiento Naturalista literario, de tan generosa producción se destaca especialmente una obra, la que sin lugar a dudas se asocia al nombre de ambos hermanos: el *Journal, Mémoires de la vie littéraire* (1851-1881). La publicación íntegra del Diario de los Goncourt en Francia no fue autorizada hasta 1956, aunque todavía con algunos nombres censurados: el *Journal* es a día de hoy un referente imprescindible e inagotable para cualquier referencia a la época. Así pues, aparte estas dos obras, la gran mayoría de las obras goncourtianas han pasado al olvido: sin embargo es importante señalar que el apellido Goncourt es de los más famosos hoy día, literariamente hablando, y con una inmensa repercusión mediática, por la academia que fundaron *L'Académie Goncourt*, y su respectivo premio literario *Le Prix Goncourt*. Ciertamente es que son muy pocas las personas que saben del verdadero origen de esta iniciativa que, anualmente, otorga el Prix Goncourt, el famoso

premio de prestigio internacional, cuyo volumen de venta está muy por encima de cualquier otro premio¹⁵⁴.

Ambos, Edmond y Jules de Goncourt, compartieron viajes, emociones, desganos, odios, deseos e incluso mujeres. La muerte de Jules produjo un profundo vacío en la vida de su hermano y un fuerte sentimiento de culpabilidad que relata en el *Journal*, y que retomó más tarde en la trama de *Les frères Zemganno* (1879). Juntos, se acercaron, como ya hemos indicado, a diversos campos artísticos y su producción escrita fue muy extensa y diversa. Nos vamos a centrar principalmente en la producción novelística de los dos hermanos, que se caracteriza por un estilo muy particular, denominado la «escritura artista»; está formada por componentes lingüísticos (vocabulario especializado, neologismos, argot, epítetos raros), sintácticos y de representación (resulta una técnica similar a la pintura impresionista). A través de nuestro trabajo, analizando tanto los textos como las reflexiones apuntadas en *Le Journal*, buscamos identificar los mecanismos lingüísticos creativos a cuatro manos que, junto con la técnica específica de complicidad creativa de Edmond y Jules de Goncourt, desemboca en un modelo inigualable de coescritura decimonónica.

2. LA COESCRITURA COMO PROCESO CREATIVO.

La coescritura, o también llamada escritura colaborativa o en colaboración, es una práctica que existe desde la antigüedad; no obstante, es una práctica poco conocida, a menudo mal considerada, incluso odiada; sin embargo, desde nuestro punto de vista, merece, sin duda alguna, que se considere y estudie con minucioso interés. Constatamos que, según las disciplinas, la elaboración plural de textos se instaura como normalidad: un ejemplo de ello son los trabajos científicos en algunas áreas de conocimiento, en particular en las ciencias exactas; en los medios audiovisuales también se pueden constatar actualmente muchas colaboraciones, sobre todo con el uso de las nuevas tecnologías y de la web, que van abriendo nuevas vías de producción textual con múltiples participantes.

¹⁵⁴ El premio se otorga anualmente por el jurado formado por los miembros de la Academia, este año le ha correspondido a Brigitte Giraud por su novela *Vivre vite*.

Sin embargo, en lo que se refiere a las obras literarias –que es lo que nos interesa en el presente estudio- esa práctica es como un tabú. A pesar de ser una práctica muy antigua y frecuente, es una práctica mal considerada que se evita y, muy a menudo, se oculta; es como si cierta ideología del ego predominara en las producciones literarias o, tal vez sea simplemente, por las múltiples preguntas y apertura de horizontes que suscita dicha práctica al abrir un horizonte de innumerables perspectivas a considerar. La crítica literaria suele centrarse básicamente en el proceso creativo, buscando discernir el rol que cada escritor desempeña en dicho proceso creativo: se centra, principalmente, en discernir quién escribió qué, qué parte le corresponde a cada uno, intentando definir así las aptitudes de uno y de otro, olvidando la obra en sí, el resultado final, la conjunción de dos voluntades en un único proceso creativo. En cualquier caso, la escritura colaborativa, por dicha colaboración, da que pensar: acercarse a ella ante todo abre inmensas e innumerables perspectivas literarias y artísticas a nivel creativo.

En el caso de los hermanos Goncourt la técnica de trabajo es única en la literatura francesa: Edmond y Jules trabajan, comentan, escriben, ajustan y corrigen a la vez, en una absoluta fusión, inigualable e inimitable. El último gesto de Annette de Goncourt en su lecho de muerte (así lo cuenta Edmond) solemnizó el intenso y excepcional vínculo entre los dos hermanos que, entre las particularidades y características creativas a nivel artístico, implicó también unas decisiones vitales que señalamos anteriormente. La complejidad de la práctica creativa de Edmond y Jules de Goncourt en las múltiples obras escritas a dúo, no nos permite agotar el tema en el presente trabajo, pero al menos nos permite adentrarnos en la curiosa y particular complicidad creativa, única e irrepetible.

3. JULEDMOND

Wanda Bannour en su estudio sobre los Goncourt, *Edmond et Jules de Goncourt ou le génie androgyne*, utiliza el término “Juledmond” para definir la gemelidad tan particular que define a Edmond y Jules, término que retomamos para poder esbozar esa unión tan fusional de ambos hermanos. La colaboración artística de los hermanos Goncourt es ante todo

una historia de familia; de todos los dúos literarios entre hermanos¹⁵⁵, el de los hermanos Goncourt es sin duda el más fascinante, duradero y exclusivo que hayamos encontrado. Con una diferencia de edad importante entre ellos, ocho años, y con caracteres muy opuestos, es curioso que consiguieran una dinámica de vida y creativa tan profunda e impactante. Encontramos el relato de las huellas más apasionantes de las técnicas goncourtianas en el *Journal*, en los hechos relatados y en las reflexiones anotadas en él, pero ante todo en la escritura misma del *Journal*, ya que el cambio de grafía permite saber al menos cuál era la mano que, en ese preciso momento, llevaba a cabo la transcripción gráfica, aunque como vamos a exponer a continuación, no era tan evidente y estaba claramente definida la función del escribiente en ese preciso momento.

Para poder reconstituir cómo procedían los dos hermanos escritores a la hora de trabajar, nos gustaría disponer de todos los documentos posibles: manuscritos de las obras, correspondencia, documentos íntimos, borradores, etc... sabemos que trabajaban con unos cuadernillos preparatorios en los que se ven anotaciones de lecturas y de impresiones en vivo, con las dos escrituras entremezcladas. Asimismo, los testimonios de sus contemporáneos son muy elocuentes ya que traducen una especie de mimetismo involuntario en las actitudes de los dos hermanos que les hace sincronizarse a distancia. Un ejemplo que Wanda Bannour retoma es el de Judith Gautier, la hija del escritor Théophile Gautier, en *Le second rang du collier*:

Jules, à peine assis, engageait vivement la conversation sur quelque thème littéraire et quand il reprenait haleine, son frère continuait la phrase, reprenant l'idée que l'autre résumait ensuite. C'était un duo tout spécial où les voix alternaient sans se heurter ou se mêler. Quand le dialogue était bien parti et que mon père s'échauffait, ils procédaient par questions, le poussant, l'excitant, heureux s'il se laissait aller à toute sa verve ; ils ne parlaient plus alors, écoutant avec un plaisir et une attention extrême (Bannour : 65)

Edmond y Jules de Goncourt transcriben en el *Journal* unas anotaciones muy simbólicas, de las que destacamos la del 12 agosto de 1859:

¹⁵⁵ Remitimos para los dúos literarios a la obra fundamental de Michel Lafon & Benoit Peeters, *Nous est un autre. Enquête sur les duos d'écrivains*, Flammarion, 2006.

Ayer estaba yo en un extremo de la gran mesa del castillo [de Croissy]. Edmond, en el otro, charlaba con Thérèse. Yo no oía nada, pero, cuando él sonrió, sonreí involuntariamente y con la cabeza en idéntica postura... Nunca la misma alma había sido puesta en dos cuerpos¹⁵⁶.

Tal y como hemos indicado, encontramos las huellas más apasionantes de las técnicas goncourtianas en el *Journal*, en los hechos y en las reflexiones que relata, y en la escritura, en el manuscrito, por el cambio de las caligrafías, pero sin duda es muy curioso el uso tan particular que hacen de los pronombres personales: je / nous. Wanda Bannour¹⁵⁷ habla en su obra de la gemelidad de los Goncourt, y cuando reflexiona en torno al texto del *Journal*, lo hace en torno a una serie de preguntas¹⁵⁸: ¿Quién es Jules? ¿Quién es Edmond? ¿Quién desea? ¿Quién sufre? ¿Quién cede su yo al otro? Y hace otra serie de reflexiones muy pertinentes: por un lado estaba Edmond y por otro estaba Jules, y también estaba Juledmond. Había “los Goncourt” y había un “Nosotros”. Nosotros, nosotros, nosotros, dice, repite el *Journal*, insistente, un Nosotros exclusivo de prelación, de dominación, un nosotros fuente de la textura gemelar de dos “yo” íntimamente imbricados. Así pues Jules escribía “Edmond” y Edmond contestaba “Jules”, cada uno, como en un espejo, se reconocía en el otro. No hay pues nada más elocuente que las preguntas formuladas por Wanda Bannour para abrir la reflexión en torno a la mecánica creativa de los Goncourt.

Nos sirve retomar aquí el relato de la agonía de Jules, y concretamente el texto del 20 de junio de 1870, día del fallecimiento de Jules; Edmond siguió escribiendo en el *Journal*, anotando y describiendo tan duros momentos para él:

À cette heure, je maudis la littérature. Peut-être, sans moi, se serait-il fait peintre. Doué comme il était, il aurait fait son nom sans s'arracher la cervelle... et il vivrait.

¹⁵⁶ Esta referencia de los Goncourt la extraemos de la traducción al castellano por José Havel, en la editorial Renacimiento del año 2017, páginas 106-107.

¹⁵⁷ *Op.cit.*, p.61.

¹⁵⁸ La traducción de las referencias de la obra de Wanda Bannour es nuestra.

Entre deux êtres qui se sont aimés comme nous, la separation éternelle sans la reconnaissance d'une seconde, sans un serrement de main, sans un adieu du mourant au vivant¹⁵⁹.

Edmond se siente responsable de la muerte de Jules, y es muy importante señalar que para él la culpa de dicha enfermedad y muerte la tiene el trabajo literario y no la enfermedad que realmente acabó con su vida. Es muy revelador lo que transcribe en el *Journal*, puesto que también reconoce que la unión de ambos hermanos había surgido natural e inevitablemente; Edmond duda en ese momento de las consecuencias que ha tenido dicha gemelidad tan profunda y sincera, enfocando la vida como lo hicieron: dedicar cuerpo y alma a la creación literaria y artística tal vez no fuese tan sano como pensaban... Edmond seguirá, tras la muerte de Jules, escribiendo en solitario en el *Journal*, porque seguía queriendo trabajar y luchar por la fama y la posteridad del apellido Goncourt.

Se puede apreciar en las caricaturas de la época que la crítica literaria y periodística se posicionó de forma muy radical e injusta respecto a los Goncourt: sin compasión ni moderación, les criticaban abiertamente, por esa fusión tan especial que existía entre ellos y de la que alardeaban, y por supuesto por su estilo: sin duda dos cabezas pensantes, trabajando al son de cuatro manos, con una sensibilidad por los detalles y un estilo tan particular, produciendo un volumen muy considerable de obras, cuyas publicaciones no tenían que pasar por todos los filtros editoriales de la época, puesto que su procedencia y buena posición material les hacía ser independientes de las condiciones de producción, eso les hacía ser diametralmente diferentes al resto de los escritores, y les alejaba de los cánones de la época¹⁶⁰.

4. L'ECRITURE ARTISTE

La producción novelística de los dos hermanos se caracteriza por un estilo muy particular, que se ha denominado la "escritura artista", que

¹⁵⁹ *Journal*, Tome 2, pg.255. Retomamos esta cita de la edición francesa en la editorial Bouquins puesto que se ha omitido en la traducción española del *Diario*.

¹⁶⁰ Nos llama especialmente la atención que, a pesar de esa fama tan desagradable que tuvieron, destacamos su preocupación socio-literaria por las mujeres y las clases más desfavorecidas

puede definirse como una mecánica compleja formada por varios componentes a nivel lingüístico: en el léxico se caracteriza por la introducción en la descripción novelesca de un vocabulario especializado, uso de neologismos, empleo del argot y elección de epítetos raros; a nivel sintáctico encontramos construcciones de sintagmas nominales y giros que multiplican los sustantivos para transmitir una suma de sensaciones; en lo visual se crean escenas y motivos, similares a las pinturas impresionistas, que tratan de dar movilidad a los objetos y a los cuerpos, buscando especialmente transmitir las variaciones.

De la gran diversidad de estudios que existen sobre el estilo de los Goncourt, sin duda el aspecto más estudiado de su producción, conviene precisar que a menudo el estilo goncourtiano se asocia solamente con el vocabulario empleado, y esto es un error ya que el estilo es el resultado del orden y de la armonía de los términos pero también de las frases. Las tendencias y las exigencias de los Goncourt están ligadas a su gusto por la microscopia que responde a la sutilidad, a la curiosidad insaciable de su mirada de artistas, pero también tiene que ver con su deseo de emociones directas y fuertes por la constitución nerviosa que tienen, haciendo de ellos dos seres sensitivos que transponen con toda naturalidad su psicología en su estética. Esto les impone una doble fidelidad: fidelidad al mundo de los objetos y fidelidad a la percepción que tienen en tanto que artistas, de ahí surge la preocupación, que se transforma en obsesión, por traducir la cosa vista u oída exactamente como es, o como ocurre, como fue vista o oída. Así pues, lo que se ha llamado “impresionismo” de los Goncourt es la solución artística a los problemas que el mundo sensible impone a su realismo.

Edmond subraya que lo más importante para un escritor, es, al menos, tener un estilo propio. Para los Goncourt el sentido de una palabra no está determinado por su uso ni por la Academia, según ellos una palabra tiene dos sentidos: un sentido corriente, abstracto e incoloro y un sentido pictórico derivado de su valor musical, de su consonancia. Toda palabra, por sus sonoridades, encierra un poder de sugestión y una riqueza de evocación, que simplemente hay que saber poner en valor a través de una sabia disposición. Al elegir las palabras, los Goncourt querían poder transmitir todo lo que éstas eran susceptibles de expresar para que así la

página escrita se convirtiese en una pintura que reprodujera la impresión de la vida, en vez de ser la traducción aproximada de una serie de conceptos a través de unos signos convencionales. De la misma manera, en las frases hay palabras cuyas funciones auxiliares de coordinación les parecen poco útiles y las cambian voluntariamente por otras que tienen un mayor valor expresivo por ellas mismas o por su agrupamiento. Para comprender el estilo de los Goncourt no hay pues que juzgar su relación con las normas ni buscar en qué medida se aleja del empleo consagrado ya que no se demostraría nada; los Goncourt rechazaron deliberadamente la estética tradicional de la frase reivindicando la necesidad para el escritor de crearse un estilo personal y trabajado como si de una obra de arte se tratara. Para los Goncourt el estilo no es como para Flaubert o Gautier la única preocupación; para ellos la forma no precede la idea o la imagen, sino es la producción misma de sensaciones lo que debe preexistir en el observador. En realidad tanto en su concepción como en su ejecución, el estilo es sólo un medio de expresar, no solamente la idea y la sensación, sino la sensación en sí, con todos sus detalles y sus impresiones menos conscientes de la manera más completa posible. Por ello le dan a la frase y a la lengua un aspecto y una forma que reconocen ser absolutamente contrarias al genio francés. Para llevar a cabo su ideal estético, el estilo debe ser musical y colorista, debe reunir en él todas las artes, transmitir la emoción, la ilusión de la vida y del movimiento. Dicha concepción del estilo les viene a los Goncourt por su culto a los objetos de arte y del color, también por su amor a lo pintoresco pero es también, y no hay que olvidarlo, el resultado de una evolución literaria. Construyen muchos neologismos porque las palabras conocidas les parecen estar gastadas, convienen imperfectamente a todo y no llaman suficientemente la atención. Así encontramos en la novela *La Fille Élisa* términos como “angoisseuse” en vez de “angoissant”, “rêvassante” por “rêvasseuse” o “insomnieuse” en vez de “insomniaque”.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA COESCRITURA GONCOURTIANA, ENTRE LITERATURA ARTÍSTICA Y OBRA DE ARTE LITERARIA

No cabe duda de que Edmond y Jules de Goncourt no eran totalmente conscientes de la mecánica tan sutil que pusieron en funcionamiento en sus obras literarias: sin duda sabían de la particularidad de la fusión humana, artística y vital existente entre ellos dos, también eran conscientes, porque así lo reflejan en el *Journal*, de tener un estilo particular y muy específico; también percibían la animadversión que suscitaban sus obras en el contexto periodístico y crítico de su época.

Podemos, siguiendo la opinión de Bernard Vouilloux, considerar hoy en día los escritos literarios de Edmond y Jules bajo una doble vertiente: como literatura artística y/o como obras de arte literarias; es evidente de que el estudio de los textos de los Goncourt nos recuerdan que sus obras constituyen una forma muy particular y específica en un momento concreto de la historia de las formas literarias y de las sensibilidades estéticas; de la misma manera, dichas obras ponen en juego una configuración artística concreta de saberes y de prácticas, de conceptos, temas y rasgos que deben, no sólo describirse, sino también articularse, para así entender su coherencia, que principalmente reside en una forma no impuesta, no sistemática y no normativa que es lo que verdaderamente caracteriza la esencia de los hermanos Goncourt como escritores. Dicha tendencia orienta y estructura las diferentes obras de los Goncourt, con sus búsquedas, pretensiones, contradicciones, paradojas, etc... Edmond y Jules fueron trazando una mecánica ideológica en un momento de la historia, marcada por un proyecto singular de fusión de dos escritores que buscaban crear algo totalmente nuevo, que fuera artístico ante todo, pero diferente de lo que les rodeaba, no cabe duda. La escritura goncourtiana, con su singularidad artística, reviste la forma explícita de un discurso crítico que traslada saberes y juicios presentados en una estética particular que transmite cuestionamiento y reflexión, lo que sin duda justifica todos los artículos críticos y adjetivos calificativos que se les adjudicaron y adjudican aún. Lo novedoso y distinto, como bien es sabido, y también se cumple en la literatura, no suele ser bien recibido: sólo con

el tiempo y una nueva mirada se pueden abordar las formas desde nuevas perspectivas.

6. REFERENCIAS

Vouilloux, B. (1997). *L'art des Goncourt. Une esthétique du style*. L'Harmattan

Bannour, W. (1985). *Edmond et Jules de Goncourt ou le génie androgyne*.
Persona

Cabanès, J.-L. (1997). *Brouillage et effacement des limites dans l'oeuvre des
Goncourt. Les frères Goncourt: art et écriture*, 443-458. Presses
Universitaires de Bordeaux

Goncourt, E.& J. (1989). *Journal, Mémoires de la vie littéraire (1851-1870)*.
Bouquins

Goncourt, E.& J. (2017). *Diario, Memorias de la vida literaria (1851-1870)*,
Edición y traducción de José Havel. Renacimiento

Ménard, P. (2020). *Les infréquentables frères Goncourt*. Tallandier

Pagès, A. (1997). *Zola/ Goncourt: polémiques autour de l'écriture artiste. Les
frères Goncourt: art et écriture*, 315-322. Presses Universitaires de
Bordeaux

SECCIÓN II

ESTUDIOS CULTURALES

CARTAS DE GABRIELA. APORTACIONES PARA
EL ESTUDIO DE LAS REDES FEMENINAS
DEL HISPANISMO AMERICANO

ADELAIDA SAGARRA GAMAZO
Universidad de Burgos
GIR IHMAGINE (USAL)

1. INTRODUCCIÓN

En el archivo de Federico de Onís, en la Universidad de Puerto Rico, se conserva parte del epistolario de Gabriela Mistral. Obviamente, la correspondencia activa y pasiva de esta gran poeta chilena ha sido estudiada y publicada. El objeto de este trabajo, por tanto, no es ella directamente, sino descubrir esos actores que responden al perfil de figuras secundarias o invisibles, poniendo especial acento en las mujeres que formaron parte de las redes intelectuales hispanistas americanas. El epistolario de Mistral que conservó de Onís proporciona escritoras y receptoras de sus cartas, así como mujeres referenciadas en ese espacio creado de sociabilidad informal en papel.

En los últimos años se ha desplazado la atención de los investigadores desde las grandes figuras y actores transnacionales a las figuras secundarias o no tan visibles, como los editores, gestores culturales, divulgadores, difusores intelectuales. Estos intelectuales son, en su mayoría, mediadores o gestores culturales, editores, traductores, divulgadores. Personajes sin los cuales ciertos procesos intelectuales que han pasado a la historia no se hubieran llevado a cabo. También se puede introducir dentro de esas categorías al crítico literario y, sobre todo, al crítico literario que desarrolla su actividad teniendo en cuenta que la eficacia de la misma depende de la integración que se haga de las actividades atrás mencionadas (Zuloaga, 2018, p.7).

La sociabilidad informal que expresan las redes detectadas que tienen como nodo a Gabriela Mistral, reconstruidas o reforzadas, implica un proceso de reconocimiento de nexos horizontales y verticales que va desde la gestión de secretaría, el préstamo bibliotecario, la transferencia en red de amistad, la transferencia en ediciones, la circulación de visiones y perspectivas correlacionadas entre las personas nodo y nexos, los reconocimientos formales e informales, hasta el premio Nobel. La genialidad extraordinaria discurre a través de las genialidades corrientes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados son:

- establecimiento de un marco teórico sobre epistolarios y redes intelectuales para el abordaje de las fuentes epistolares disponibles.
- análisis prosopográfico e histórico de la correspondencia entre Mistral y Onís, con especial atención a los personajes secundarios, y reconstrucción de redes de mujeres hispanistas intelectuales.
- localización de alusiones a la circulación del patrimonio musical español en esas redes.

3. METODOLOGÍA.

El método de análisis sobre las fuentes primarias comienza por una contextualización del momento cultural en el que hay que situar las cartas; continua a través de la aplicación metodológica de una apreciación de Malena Beatriz Alfonso (2017, pp. 195-98) cuando escribe

“parte de una figura central para exponer el contexto de salida, el contexto de llegada, el contexto de permanencia y el contexto de trascendencia. Denominaciones artificiales que se articulan en función del intercambio académico y que, analizadas a profundidad, dan cuenta de la producción y socialización del conocimiento a escala local e internacional”.

Digo adecuación porque Alfonso trabaja sobre correspondencia entre científicos experimentales, dentro de un panorama más amplio, que Sebastián Rivera Mir denomina vidas entrelazadas. Así, en nuestro caso estudiamos una red con dos principales -Gabriela Mistral y Federico de Onís- que manifiesta nexos con un amplio y heterogéneo número de personas. Señalaremos dos categorías diferentes -corresponsales, los que tomaron la pluma, con iniciativa o como respuesta- o miembros aludidos -aparecen, a veces son esenciales como se trasluce en lo que se cuenta de ellos, pero que no escribieron en este epistolario- y trataremos de ponderar desde los contextos de producción, de salida y de trascendencia. Con respecto a las redes intelectuales transnacionales hay diversas corrientes historiográficas, al decir de Pita (2016)

Aquellos que piensan las redes a partir de empresas editoriales (como Revista de Filosofía, Ábside. Revista de Cultura Mexicana, Ulises, La Campana de Palo y Revista Cubana, por ejemplo). Aquellos que piensan en el entramado de una red intelectual a partir de una institución (como la Junta de Historia y Numismática Americana). Otros que hacen foco en una trayectoria particular (José Ingenieros o Rómulo Bethancourt, por mencionar dos casos) como articuladora de relaciones.

Intentaremos definir en qué categoría hay que incluir la red analizada en este artículo.

4. DESARROLLO.

4.1 MARCO TEÓRICO.

Una importante parte de las investigaciones del GIR IHMAGINE, de la Universidad de Salamanca, han generado trabajos sobre epistolarios. Desde el análisis y publicación de Matilde Olarte sobre la correspondencia inédita de Kurt Schindler, su trabajo en común con Juan Carlos Montoya estableciendo una equivalencia interesante - *Cuando los epistolarios eran redes sociales* (Olarte-Montoya, 2012)- hasta otros, que no citaré para evitar la auto referencia, cuyos títulos pueden verse en la web site del GIR.

Como dice Zuloaga, los epistolarios muestran cómo son percibidas las diferentes situaciones de la vida intelectual no solo de Gutiérrez Girardot

sino de todos sus corresponsales (2018, p.6). Obviamente esta es una práctica cultural común a todos los intelectuales. Gutiérrez desarrolló su actividad a través de la correspondencia con instituciones, revistas, periódicos, editoriales, asociaciones literarias y universidades. El colombiano no concebía que su vida intelectual y académica se redujera a expresar opiniones o a escribir sobre este o aquel libro, sino en un compromiso de implicación en las diferentes actividades culturales y en la conexión con las redes de intelectuales.

En los últimos años se ha desplazado la atención de los investigadores de las grandes figuras a las figuras secundarias o no tan visibles, como los editores, gestores culturales, divulgadores, difusores intelectuales, traductores, mediadores. Personajes sin los cuales ciertos procesos intelectuales que han pasado a la historia no se hubieran llevado a cabo. También se puede introducir dentro de esas categorías al crítico literario y, sobre todo, al crítico literario que desarrolla su actividad teniendo en cuenta que la eficacia de la misma depende de la integración que se haga de las actividades atrás mencionadas.

¿Cómo detectar esas redes cuando no son conocidas? Es fácil en el caso de los grandes actores amigos entre sí, porque esos vínculos en muchos casos se conocen: es el caso, por ejemplo, de Pedro Salinas y Jorge Guillén. No lo es tanto cuando se trata de actores locales, e incluso nacionales, pero de circuitos de gestión cultural que nunca han llegado a la condición de celebridad y cuyo brillo se alberga discreto en su condición profesional. “Escribir cartas materializa las relaciones, al mismo tiempo que des-aleja a los individuos, y pone a la escritura como garante de la relación misma” (Ozuna Castañeda, 2017, 273).

Más allá de las variaciones expresivas, el acto epistolario, que consiste en comunicar por escrito y en ausencia del otro, debe en cada oportunidad ajustar el gesto fáctico y los términos del trato (encuentro o separación) la situación de enunciación y el enunciado, la representación de sí mismo y la relación con el otro (Dauphin, 2014,9) Recibir una carta de un amigo implica amistad, y solidaridad intelectual; pero también es importante lo que la amistad puede ayudar a construir en el ámbito cultural: de la admiración mutua, manifiesta en la continuidad de las cartas, “surge el deseo de realizar proyectos intelectuales entre los corresponsales”. (Chinski-Jelin, 2015, 98).

En la carta manuscrita se puede reconocer al remitente por su trazo singular y único, antes de llegar a la firma (Dauphin, 9). El significante se percibe de forma más personal, se implica en la carta, avanza un adentramiento en su patrimonio inmaterial, como un presagio de nuevas trabazones. Hay una incipiente invitación a la amistosa inmidad, al conocimiento, y desde ahí a la acción conjunta.

En este sentido, es significativo que en la correspondencia entre Pedro Salinas y Jorge Guillén se conserva la carta de Pedro en que acuerdan tutearse: “le propongo a usted que esta sea la última vez que nos llamemos de usted” (Soria Olmedo, 1992, 53). Las razones son profundas “ese tú que yo deseo parecerá así, al fin de una separación y dos viajes, un tú de siempre¹⁶¹”. (Soria Olmedo, 53).

Las relaciones profesionales pueden ser asimétricas en cuanto a la posición de reconocimiento social, pero pueden entenderse como personales y estudiarse desde el sentido de lo común que hay en el proyecto, la actividad. Esas alianzas se registran en la correspondencia. Por otra parte, las mujeres perciben con fuerza ese sentido comunitario y suelen implicarse con agilidad en la acogida de la necesidad del otro, tanto explícita como implícita o intuida. Muchas veces llevan esto a cabo no solo desde sus vínculos personales de amistad, sino también a través de su trabajo profesional y servicial a un tiempo.

Estamos hablando de secretarías, traductoras, editoras, gestoras culturales como personajes secundarios junto al actor transnacional pero primarios e iguales en esa red común que posibilita el proyecto y su realización. La capacidad y cualificación profesionales, y la retribución económica nos permiten clasificar su trabajo como tal, a la vez que el empleo de las potencialidades personales adquiridas en el ejercicio laboral, pero con ese sentido liberal de gratuidad en lo común nos exigen hablar de servicio. Una traductora recibe un sueldo por traducir una obra; pero contribuye de forma servicial a la expansión del hispanismo en Estados Unidos, y a lo que este supone de ofrecimiento cultural de otras posibles formas de vivir muy diferentes a la cultura WASP, y como el español es

¹⁶¹ Carta de Pedro Salinas a Jorge Guillén. Burgos, sd /sm /1925. Era verano.

una lengua hablada por millones de personas, genera globalización, cultura incluyente.

Por ese motivo, la biografía histórica no sólo ubica esa existencia en un contexto histórico, sino que el sujeto estudiado se convierte en una especie de ventana para observar y comprender procesos sociales e históricos más amplios desde su perspectiva. (Alfonso, 2017,195). Rivera Mir (2020) centra su atención en el intercambio académico desde una perspectiva transnacional, a la vez rescata con atino la especificidad local de las naciones que conforman el sur global, con México como país bisagra (2020). En general puede decirse que la transmisión de la identidad cultural es un rol femenino tanto en las culturas indígenas como en la época virreinal, y de alguna forma esto no se perdió cuando con las independencias hispanoamericanas se rompieron los lazos políticos entre América y España. La comunidad cultural siguió y continúa existiendo.

Intelectualmente hablando, para los sectores liberales, el panamericanismo desnaturalizaba la comunidad cultural hispanoamericana (Alta-mira) y su imperialismo capitalista impedía la completa libertad de los pueblos latinoamericanos y la superación por éstos de su nacionalismo localista (el socialista Araquistáin). Fueron excepción quienes defendieron que la acción de ambos países en el hemisferio podía ser compatible o incluso complementaria (Pardo Sanz, 2003).

Por otro lado, desde 1898 y como mínimo hasta el acuerdo cultural de 1953, previo a la visita a España de Dwight *Ike* Eisenhower al año siguiente, las relaciones culturales hispano-estadounidenses, al margen de las políticas gubernamentales, se realizaron de manera mucho más espontánea. Las redes intelectuales y de amistad facilitaron el intercambios de ideas, productos y personas, especialmente estudiantes; las actividades de interacción cultural realizadas en ambos países por particulares, tanto españoles como norteamericanos; la publicación en los Estados Unidos de libros referentes a temas españoles (Hilton, 2010) Stefan Rinke (2014) sugiere que no debemos centrar el interés en la influencia política y económica de Estados Unidos en América Hispana, sino también en los aspectos sociales y culturales, sobre todo porque ya es posible hablar de latinoamericanización del país del norte, en lugar de norteamericanización de Latinoamérica (Bonnasiolle, 2015)

4.2. LA CORRESPONDENCIA DE GABRIELA MISTRAL EN EL ARCHIVO FEDERICO DE ONÍS.

El epistolario de Gabriela Mistral es conocido (Mistral, 1957) y ha sido estudiado. En este sentido, no hay cartas inéditas en esta investigación, entre otras cosas, porque no es de eso de lo que se trata. En primer lugar, habría que plantearse si es correcto emplear el concepto holístico y globalizador de epistolario o sería más significativo hablar de epistolarios. Ciertamente, ambas acepciones tienen su fundamento y son correctas. Si consideramos solo a la autora, epistolario es el término que puede agrupar cuantas cartas escribió. Si pensamos en términos de correspondencia, Mistral con otro autor/a concretos, podríamos emplear el plural, puesto que una relación personal y/o epistolar nunca es igual a otra, y desde su especificidad, epistolarios expresa precisamente esa pluralidad.

En algunos casos, se han analizado las cartas con personas concretas como Juan Ramón Jiménez, el mexicano polifacético Amado Nervo (Loveluck, 1970), el poeta y pintor surrealista argentino Enrique Molina (Da Costa Leiva, 1983) o Juan Guzmán Cruchaga, poeta y diplomático chileno (Pereyra, 2005). Hay otros análisis de cartas sin especificar a quien fueron dirigidas, como los realizados por Rosario Hiriart (1981), Elena Mújica (1982). Luego están los artículos que barajan los conceptos epistolario o correspondencia, lo que considera cartas de iniciativa y de respuesta. Son los casos de Juan Eduardo Barrios Hudtwalcker, cuentista y poeta chileno (Anadón, 1977); el pedagogo y escritor costarricense Joaquín García Monge (Mistral, 1979). También hay estudios de vinculaciones epistolares con colectivos más o menos amplios, como los escritores uruguayos (Achugar, 2005) Una tríada interesante desde la perspectiva que nos ocupa -las redes intelectuales femeninas, el patrimonio inmaterial y los roles de género- son los estudios de Lorena Garrido (2014) sobre el género epistolar y la hermandad artística, que personalmente me retrotrae a considerar el artículo de Alicia Jurado sobre la amistad entre Mistral y Victoria Ocampo (1989) y que se podría asociar al de Claudia Cabello que contextualiza las cartas de Victoria Ocampo, Maruja Mallo y Gabriela Mistral en lo que llama identidades artísticas modernas y alianzas transatlánticas (2017).

TABLA 1. Autores y receptores de cartas, telegramas y misivas.

Autores (n.º de misivas)	Receptores
Federico de Onís (9)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Gabriela Mistral (31)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Palma Guillén (1)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Jaime Benítez (12)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Emilio Colón (1)	
Pedro Juan Labarthe (1)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Edmund y Margot Jacques (2)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Julita Franklin (1)	
Ángel Luis Morales (1)	
Edna Furness (2)	
Francisco López (1)	
Margot Arce (1)	
Arturo Torres Rioseco (1)	
Cecilia Meireles (2)	
	Juan Gómez Millas
	José Medina
	Jorge Millas
	Jorge Ahumada
	Julio Molina
	Doris Dana
	Consuelo Saleva

FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla se manifiesta la asimetría entre autores (con número de cartas o mensajes) y receptores de los mismos. Hay seis que son a la vez autores y receptores, de forma cruzada. Evidencian lazos más fuertes por continuidad epistolar. Hay autores que no son receptores, aunque por otras fuentes sabemos de su inclusión en la red. Otros son receptores ocasionales, con o sin una trayectoria anterior y posterior en esta alianza intelectual hispanista.

Por lo que se refiere a la correspondencia entre Onís y Mistral, Arrigoitia¹⁶² la ha estudiado, e incluso publicado en su trabajo sobre la relación

¹⁶² Luis de Arrigoitia fue un estudioso de la literatura puertorriqueña e hispanoamericana. Autor de ensayos sobre los poetas mayores de nuestra lengua. Publicó *Antología poética de Francisco Matos Paoli* (2006) y *Gabriela Mistral en Puerto Rico* (2008). Fue catedrático de la Facultad de Humanidades, Director del Programa Graduado de Estudios Hispánicos y Director del Departamento de Estudios Hispánicos. Durante una estancia de investigación en el Seminario de Estudios Hispánicos Federico de Onís, de la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río

literaria y la amistad de por vida entre Federico de Onís y Gabriela Mistral. Arrigoitia y Margot Arce de Vázquez, también del Seminario de Estudios Hispánicos Federico de Onís son los dos grandes especialistas en la obra literaria de Gabriela Mistral y los que comenzaron su crítica literaria más tempranamente. O lo que es lo mismo, mi intención no es dar a conocer un epistolario, sino a las mujeres que lo hicieron posible. De hecho, las comunicaciones que Onís guardó en los dos cartapacios de Gabriela Mistral no son un epistolario ni una correspondencia, sino las comunicaciones asimétricas, diacrónicas y no siempre bidireccionales; son las pruebas materiales de una red tejida en torno a Gabriela Mistral-Federico de Onís.

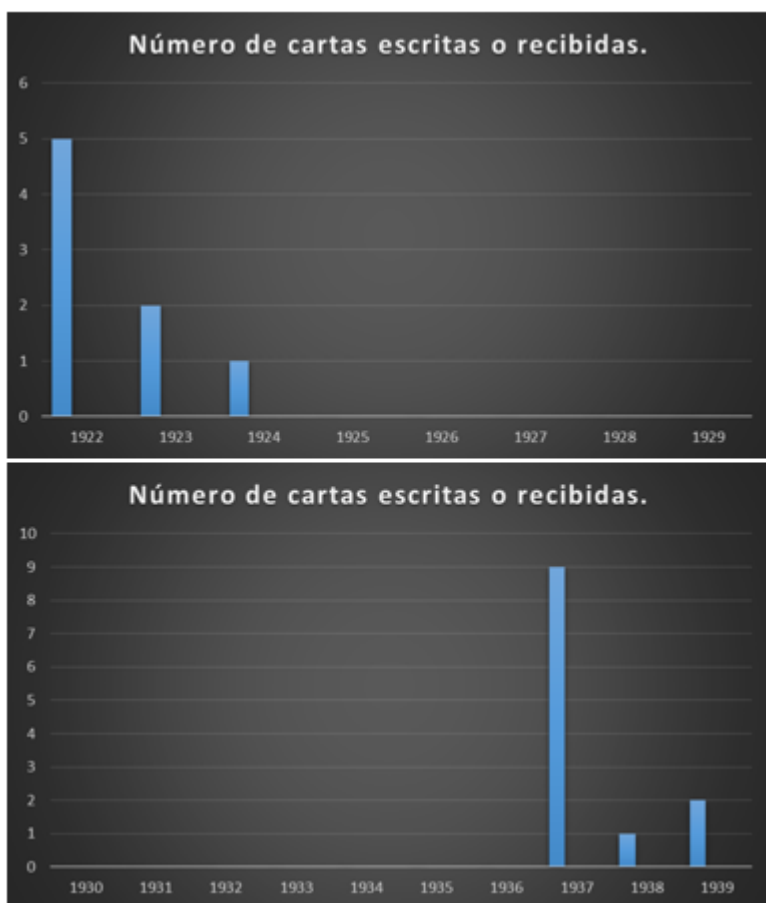
El ritmo comunicativo es muy irregular, como se evidencia con una simple mirada a los cuadros representativos de las cuatro décadas. Esto se explica porque el acervo de mensajes en distinto soporte guardados en las dos carpetas se ciñe a proyectos culturales comunes, en el entorno de la UPR o a eventos dramáticos o festivos que sacuden a España y a la comunidad internacional hispanista. En los años veinte se producen por las ediciones de Gabriela Mistral promovidas por de Onís en Estados Unidos; del 37 al 39 por la guerra civil española y el exilio republicano posterior; en los 40, por la concesión del premio Nobel en 1945, y en los 50 la fecha vértice es la de la muerte de Mistral, 1957.

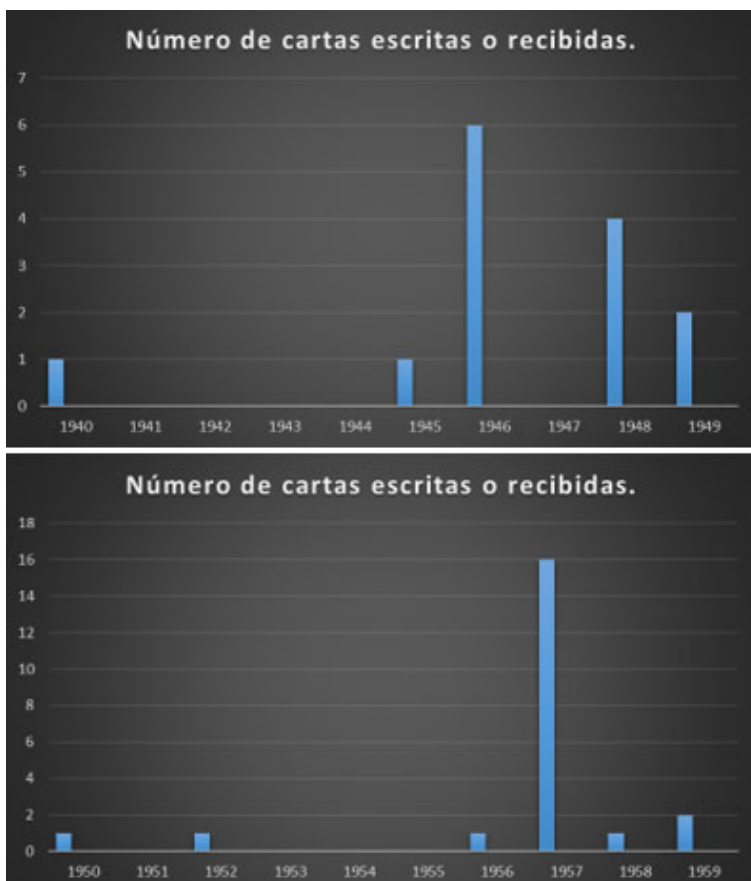
Sabemos de la existencia de vínculos personales estables entre algunos de los corresponsales, pero no se ponen de manifiesto en el ritmo, que se explica por acontecimientos. El tono de algunas, pero no todas, las comunicaciones, demuestra esa amistad, y lo que conocemos de sus trayectorias vitales también. Pero don Federico era muy reservado, y su archivo le refleja muy bien. Incluso en las dos carpetas de

Piedras) me hablaron de Luis Arrigoitia y me proporcionaron su teléfono. Pude mantener una conversación con él por este medio. Me contó muchos de sus recuerdos de don Federico, de cómo trabajaba, de alguna conversación especialmente personal que mantuvieron. También mencionó que José de Onís Rodríguez se llevó parte de los materiales de su padre tras su muerte a la Universidad de Colorado. Él, Arrigoitia, fue testigo de excepción de esas décadas en que Gabriel y Federico se carteaban. Este artículo se ha podido realizar gracias al *proyecto La Canción Popular como fuente de inspiración. Estudio de identidades de género a través de mujeres promotoras de cultura popular*. Referencia: HAR2017-82413-R Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. Investigador principal: Matilde María Olarte Martínez

correspondencia de Harriet Wishnieff de Onís, esposa de don Federico, no hay ninguna carta personal, son cálidas y cercanas, hacen referencias a las familias, a los encuentros, a los recuerdos comunes, pero su razón de ser es profesional.

GRÁFICO 1. *El ritmo del epistolario.*





Fuente: Elaboración propia.

4.3. GALERÍA DE CONTACTOS: DE LOS NODOS A LOS NEXOS.

Con el fin de mostrar la internacionalización de la red he agrupado a sus protagonistas por países de origen, si bien basta una lectura rápida para comprobar que la mayoría fueron ciudadanos del mundo o del continente americano como mínimo.

4.3.1 De Brasil.

La brasileña que aparece en las cartas es Cecilia Meireles. Esta mujer fue junto a Bandeira y Drummond de Andrade, la vanguardia del modernismo en la poesía brasileña. Su poesía, además de una notable labor cultural, la ha hecho acreedora a la fama por su técnica y por su riqueza

formal y humana. Con Viagem obtuvo el Premio de Poesía de la Academia Brasileña, en 1935. Autora de *Mar absoluto* (1944), *Retrato Natural* (1949), *Elegía* (1933-1937). Como su mejor obra poética se cita *Elegía de Gandhi*, traducida a numerosos idiomas

4.3.2. De Puerto Rico.

La relación de boricuas comienza con Pedro Juan Labarthe, quien nacido en Ponce, participó en la diáspora boricua a Nueva York; allí estudió en la Universidad de Columbia. Autor de libros y ensayos que documentan las experiencias de la migración puertorriqueña a Nueva York. Fue profesor en la Illinois Wesleyan University. Sus obras más reconocidas son *El hijo de dos naciones: la vida privada de un estudiante de Columbia*. (1931) *Antología de Poetas Contemporáneos de Puerto Rico* (1946), *María Smith*. (1958) y *Pueblo: Gólgota del Espíritu*. (1938)

Margot Arce de Vázquez fue una escritora y educadora; en 1922, comenzó sus estudios en la Universidad de Puerto Rico, campus de Río Piedras. Fue una activista por la independencia de Puerto Rico. Hizo su tesis doctoral en la Universidad Complutense sobre Garcilaso de la Vega, y fue alumna de Américo Castro y Dámaso Alonso. De vuelta en Puerto Rico, trabajó en la UPR. En el recinto de Río Piedras creó el Departamento de Estudios Hispanos, que dirigió entre 1943 y 1965. En 1955 promovió la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

Miembro de la asociación puertorriqueña de graduados en universidades españolas, Ángel Luis Morales organizó para Gabriela Mistral un homenaje póstumo. Morales fue catedrático en la facultad de Humanidades de la UPR; especialista en literatura hispanoamericana, autor de *Literatura hispanoamericana: Épocas y figuras*. Doctor por la Universidad Complutense (1951).

Jaime Benítez, autor, académico, político, natural de Vieques, Puerto Rico. Huérfano con siete años, su hermana mayor se encargó de su educación. Estudió en la Universidad de Georgetown en Washington, DC. Luego aprobó el examen de abogados del Distrito de Columbia y regresó a Puerto Rico. La carrera de Benítez en la Universidad de Puerto Rico abarcó cuatro décadas: fue profesor, rector (1942-1966) y presidente del

Sistema Universitario de Puerto Rico (1966-1971). Benítez atrajo a eruditos y artistas a la universidad que habían dejado España durante la guerra civil, como Ortega y Gasset, Juan Ramón Jiménez, Jorge Guillén, María Zambrano y Francisco Ayala. Bajo su liderazgo el número de estudiantes de la UPR se multiplicó por 15. Autor de varios libros, dirigió la Revista La Torre, fue miembro de la Comisión Nacional de los Estados Unidos para la UNESCO, miembro de la Convención Constituyente de Puerto Rico y presidente del Comité de la Carta de Derechos de 1951 a 1952. Fue presidente de la Asociación Nacional de Universidades Estatales. En 1972 Benítez fue elegido por un período de cuatro años en la Cámara de Representantes de los Estados Unidos.

Consuelo “Connie” Saleva, fue secretaria y amiga de Gabriela Mistral, a quien acompañó en Francia, California, USA, México, Brasil y Argentina. Trabajó en el consulado de Chile en Santa Bárbara, California. Fue secretaria de Jaime Benítez como Rector de la UPR. Se conservan muchas cartas en las que actúa como intermediaria de noticias o actividades y proyectos de Mistral. Fue profesora en la Universidad de New York. Íntima amiga de Zenobia y Juan Ramón.

Por último, Emilio M. Colón, editor de Julia de Burgos, y Julita Franklin de Arce, política boricua representante en la Cámara, miembro de la Asociación de Mujeres Americanas, escritora y periodista, y directora de la revista *Alma Latina*¹⁶³.

4.3.3. De Chile.

Jorge Ahumada fue uno de los primeros chilenos en estudiar economía en Estados Unidos, master en Harvard. A principios de la década de trabajó para la CEPAL. Fue colaborador de la democracia cristina de Eduardo Frei. Juan Gómez Millas fue un profesor y político chileno.

¹⁶³ En el Archivo de la Fundación Nacional para la Cultura Popular de Puerto Rico se conservan los fondos de la colección Julita Franklin: Artículos y documentos desde el 1934, trayectoria política como representante de la Cámara, como miembro de la UMA, Unión de Mujeres Americana, como directora de la revista *Alma Latina*. Opúsculos de sus campañas políticas durante el 1960, propaganda política, sus credenciales como periodista en el 1949, documentos legales, cancioneros, fotos de recuentos de la vida de sus familiares: la trayectoria artística de Laucel de Arce (diseñador y coreógrafo). <https://bit.ly/3C7WbSu>

Profesor de Geografía e Historia, completó sus estudios de Historia Antigua en Europa. Ocupó varios cargos universitarios, fue ministro de Educación (1953-67). Fue Presidente de la Unión de Universidades Latinoamericanas y miembro del Council of Higher Education, la Academia Chilena de la Historia y del Instituto de Chile.

Julio Molina, crítico literario chileno que fue profesor visitante en la UPR, en el recinto de Río Piedras. Francisco López fue un funcionario registrador de la UPR que pasó a Connie una relación con los nombres de los alumnos de Gabriela en el curso 1932-33, aunque la carta es del 58. Es fácil imaginar que se trataba de localizar a personas interesadas en participar en el homenaje a Gabriela Mistral que se preparaba en el campus boricua.

Jorge Millas, jurista, filósofo y sociólogo chileno. Lector asiduo de Ortega, Freud, Spengler, Bergson, Simmel, Hartmann y Nietzsche. Millas obtuvo una beca para completar su formación en Estados Unidos, donde realizó un master of Arts en psicología de la State University of Iowa (1945) y después obtuvo la beca Guggenheim, pero no llegó a culminar su doctorado en filosofía. Fue profesor en la UPR cinco años. Fue profesor visitante en Columbia en el 47. Publicó en Puerto Rico *Goethe y el espíritu del Fausto*, en 1948.

4.3.4. De México.

La mexicana Palma Guillén se formó en la Escuela Normal para Maestros, y en la Universidad Nacional de México (hoy, UNAM). Doctora en la Escuela Nacional de Altos Estudios. Hizo la carrera diplomática y consular y, en 1935, el Presidente Cárdenas la nombró Ministra Plenipotenciaria de México en Colombia y Copenhague, siendo la primera mujer que obtuvo un alto rango en el servicio diplomático. Fue Miembro de la Delegación Mexicana en la Liga de las Naciones y Ministra Consejera de México en La Habana, Cuba. Cuando José Vasconcelos tuvo a su cargo la Secretaría de Educación Pública colaboró en la instalación y organización de bibliotecas ambulantes, y en el programa de creación de escuelas rurales. Casada con Luis Nicolau d'Olwer, embajador de la República Española en México. Amiga, secretaria y heredera de la poeta Gabriela Mistral, hizo junto con ella una intensa labor cultural y viajó

por Estados Unidos y Europa. Fue nombrada Cónsul General de México en Milán bajo la presidencia de Adolfo López Mateos.

4.3.5. De Estados Unidos.

Doris Dana, amiga, albacea y heredera de Gabriela Mistral recibió una esmerada educación en el Lennox School, estudiando su secundaria en el exclusivo Bryn Mawr College para finalmente obtener su bachellor en Literatura en el Barnard College de Columbia, Dana trabajó como profesora en la Universidad de New York. Fue la primera mujer profesional en redactar un programa de reeducación para la Alemania de la posguerra en 1945. Aunque ocupó un espacio importante en la vida de la escritora chilena, en las comunicaciones del Archivo de Onís solo aparece como receptora de dos telegramas.

Edna Furness nació en Nebraska en 1906. En la Universidad de Colorado recibió su bachillerato en Artes y su licenciatura en Educación (1925 a 1928). Fue miembro activa del Spanish Club entre otros. Fue profesora de secundaria en Louisville, Colorado y Cody, Wyoming entre 1928 y 1939. Regresó a la Universidad de Colorado para obtener su maestría en 1940 y completó estudios en Smith College en Northampton, Massachusetts, y en la Universidad Nacional de México. Se doctoró en la Universidad de Colorado en 1951. Después trabajó en la Universidad de Wyoming. Quería investigar sobre la evolución literaria de GM y escribió a don Federico pidiéndole fuentes, y una relación de amigos de GM para pedirles información.

Arturo Torres Rioseco fue un escritor y profesor estadounidense, de familia chilena fundador del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana y director de la Revista Iberoamericana, miembro del Harvard Council on Spanish American Studies. Autor de poemas como: *El Encantamiento* en 1921 y *Ausencia en* □□□ y de ensayos como: *Precursos del modernismo*. Amigo de Gabriela Mistral.

4.3.6. De España.

El español José Medina Echavarría era doctor en Derecho Fue oficial letrado en el Congreso de los Diputados en la II República y catedrático

de Filosofía del Derecho en la Universidad de Murcia en 1935. Exiliado en México (1939-46) dio clases en la UNAM. Habitual colaborador en la Casa de España y en el Colegio de México. Fue profesor invitado en la Universidad de Puerto Rico, y desde 1952 miembro de la CEPAL.

5. DISCUSIÓN.

El primer punto de discusión sería si existe un perfil común a todos los autores y receptores de las cartas y comunicaciones. La respuesta es que sí. Todos son titulados universitarios. La mayoría fueron activos en la gestión cultural profesional o libre; en la gestión política universitaria y educativa; algunos actuaron políticamente vinculados a partidos, otros no, pero todos fueron liberales. Salvo excepciones, todos pasaron por Estados Unidos para completar su formación de manera reglada o por experiencia vital. Algunos estudiaron en Columbia, otras en Bryn Mawr y Barnard, los colleges femeninos y la Universidad donde la acción de Federico de Onís, Carolina Marcial-Dorado, Sofía Novoa y otras intelectuales españolas crearon un núcleo hispanista que generó muchos productos culturales en Estados Unidos. También es interesante que Edna Furness estuvo vinculada a la Universidad de Colorado, donde José de Onís era profesor de literatura, y Cecilia Meireles escribía desde la de Texas. Esta disciplina en sentido amplio -escritores, poetas, editor, críticos literarios, profesores, traductores- representa el área científica común, y explica en muchos casos sus primeros contactos personales.

Un segundo punto de discusión sería, conforme a lo definido en el marco teórico, cuáles fueron los contextos de salida y recepción de las cartas. Obviamente, no lo consideramos en el sentido geográfico, porque además los personajes nodo y nexos de la red vivían dispersos. Personalmente considero que los contextos son los acontecimientos extraordinarios a los que me he referido que generan un eco activo en el espacio literario y humano común; considero también que todos los actores, principales o secundarios, optaron por una amistad implícita y natural que no requiere de un forzado mantenimiento habitual de esos vínculos a través de cartas por la sencilla razón de que ya existen. Por otra parte, no se puede olvidar que la fuente utilizada, aunque es plural, marca una

limitación que forma parte de los contextos aludidos: trabajamos con lo que Federico de Onís guardó, no con todo lo que hubo.

Un tercer punto de discusión sería en qué medida es posible reconstruir la historia de esta red, y cuales fueron dentro de ella los roles de las mujeres intelectuales hispanistas que son miembros, y si se podría hablar de una red secundaria femenina. Empiezo por el final, no se puede hablar de una red secundaria femenina puesto que el nodo principal fue una mujer, Gabriela Mistral, latinoamericana autora en español consagrada definitivamente por el premio Nobel. El otro nodo fue Federico de Onís, crítico literario e hispanista célebre, que fue como ella un actor transnacional; el interés personal de Onís por *Desolación* es el arranque de una relación cultural y humana de cuatro décadas. Onís dio a conocer, y acercó a Gabriela a intelectuales españoles vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, al Instituto de Estudios Históricos, algunos de ellos profesores visitantes o docentes establecidos en Estados Unidos. Ambos, Mistral y Onís eran visitantes habituales de la Universidad de Puerto Rico, y eso incluyó en la red a Jaime Benítez, Luis de Arrigoitia, Ángel Luis Morales, Margot Arce, Emilio Colón, Julita Franklin y probablemente a Connie Saleva. La condición de chilena de la escritora introdujo nexos con Ahumada, Gómez, Millas, Torres Rioseco y Molina. Su dedicación al mundo de la diplomacia explica la inclusión de la mexicana y colega Palma Guillén.

Respecto a las mujeres, existe una cierta asimetría en el desarrollo de sus carreras respecto a los varones, si bien en este caso el cénit redero, como se ha dicho, lo ocupa Mistral. En un análisis cronológico comparativo del salto a la arena pública de hombres y mujeres, indudablemente las que formaban parte de esta red fueron muy por delante de su tiempo: una premio Nobel, dos diplomáticas, al menos tres doctoras, una política activa y cuatro profesoras de universidad. Respecto a los personajes secundarios objeto prioritario a día de hoy dentro de la corriente historiográfica señalada, cabe decir que, sin Palma Guillén, Connie Saleva, Doris Dana y Margot Arce no puede entenderse la exitosa vida literaria de Gabriela Mistral en su circulación por la red mundo.

6. RESULTADOS

En primer lugar, destacar que se puede establecer un marco teórico sobre epistolarios y redes intelectuales para el abordaje de las fuentes epistolares disponibles, si bien hay que tener en cuenta que estamos ante un caso particular con especificidades que han exigido un estudio cuidadoso. Hemos podido realizar análisis prosopográfico e histórico de la correspondencia entre Mistral y Onís, con especial atención a los personajes secundarios, y reconstrucción de redes de mujeres hispanistas intelectuales, como se ha puesto de manifiesto en la discusión. Además, su notable actividad realizada en parte en los Estados Unidos demuestra cómo décadas antes del convenio de colaboración entre gobiernos -Washington-Madrid-de 1953 la cultura circulaba de forma espontánea a través de iniciativas personales, o de instituciones apolíticas.

Por último, respecto a la localización de alusiones o información sobre la circulación del patrimonio musical español en esas redes podemos señalar que Cecilia Meireles fue una folklorista importante, que se alude a Mario Andrade, responsable de la *Missão de Pesquisas Folclóricas* en São Paulo, en alguna comunicación. En los fondos documentales conservados de Julita Franklin se conservan algunos cancioneros. Por supuesto a Gabriela Mistral y a Federico de Onís no solo les unió el hispanismo literario, también la música popular española.

7. CONCLUSIONES.

En el entorno de Gabriela Mistral hubo mujeres unidas por distintas redes, que desde el ejercicio de sus profesiones y su posición respecto a la gran actriz transnacional confirman esa hipótesis historiográfica del análisis de los personajes secundarios como esenciales para que las trayectorias visibles y reconocidas se pudieran sustentar. Los epistolarios, la correspondencia -aun los fragmentados o incompletos como el estudiado en este caso- son una fuente adecuada para este tipo de análisis de sociabilidades informales y formales.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo se encuadra dentro del Proyecto "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género". Entidad financiadora: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1, Universidad de Salamanca. Referencia 18 KBHC/463AC01.

9. REFERENCIAS

- Achugar, H. (2005) El ojo atravesado: correspondencia entre Gabriela Mistral y los escritores uruguayos. *Hispanic poetry review*, 7, (2), 111-116.
- Alfonso, M. B. (2017). Biografía intelectual: retos y posibilidades para la escritura de historias de la educación. XIX coloquio historia de la educación imágenes, discursos y textos en historia de la educación retos metodológicos actuales, Fundación General de la Universidad de Alcalá, 195-198.
- Anadón, J. (1977) Epistolario entre Gabriela Mistral y Eduardo Barrios. *Cuadernos Americanos*, 211, 228-235.
- Arrigoitia, L de. (1985) Federico de Onís y Gabriela Mistral: relación literaria y amistad de por vida. *Revista de Estudios Hispánicos*, 12, 31-50.
- Bonnasiolle, M. (2015) Reseña de Rinke, S. (2014) Encuentros con el yanqui: Norteamericanización y cambio cultural en Chile, 1898 - 1990. Santiago: DIBAM / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42 (1)
<http://dx.doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51355>
- Cabello, C. (2017). Identidades artísticas modernas y alianzas transatlánticas. Maruja Mallo, Gabriela Mistral y Victoria Ocampo. *Insula: revista de letras y ciencias humanas*, 841-842, 40-43.
- Cartas de Gabriela Mistral a Juan Ramón Jiménez. (1961). Ediciones de la Torre.
- Chinski, M. y Jelin, E. (2015) La carta familiar. Información, sentimientos y vínculos mantenidos en el tiempo y en el espacio. *Políticas de la Memoria*. 15, 48
- Da Costa Leiva, M. (1983). Gabriela Mistral: correspondencia con Enrique Molina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 402, 5- 44.
- Dauphin, Cécile "La correspondencia como objeto histórico. Un trabajo sobre los límites", *Políticas de la Memoria* 14 (9).

- Epistolario. (1957). Anales de la Universidad.
- Gabriela Mistral y Joaquín García Monge: una correspondencia inédita (1979)
Editorial Andrés Bello.
- Garrido, L. (2014). Género epistolar y hermandad artística en la poesía de mujeres de la primera mitad del siglo XX [en línea] *Literatura y lingüística*, 29, 2014, 10-15. <https://bit.ly/3WTs09d>
- Hilton, S. L. (2010). Estudio introductorio. Relaciones históricas hispano-estadounidenses: visiones del siglo XX en clave cultural. *Revista Complutense de historia de América*, 36, 13-35.
- Hiriart, R. (1981) Dos cartas de Gabriela Mistral. *Ínsula*, 36 (415) 10
- Loveluck, J. (1970) Cartas de Gabriela Mistral a Amado Nervo. *Revista Iberoamericana*, 36, 495-508.
- Minor García, A. (2020). Los actores transnacionales en la articulación de conexiones y relaciones científicas: algunos ejemplos de la historia de la física en América Latina, siglo XX en Rivera Mir, S. *Historias entrelazadas. El intercambio académico en el siglo XX*. México. Estados Unidos. América Latina. El Colegio Mexiquense. Zinacantepec, México.
- Olarte Martínez, M.-Montoya Rubio, J. C. (2012) Cuando los epistolarios eran redes sociales. Aproximación a las conexiones de Kurt Schindler a través de sus corresponsales en Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del patrimonio y la oralidad en España. *EUSAL*, 652-681
- Mújica, E. (1982) Comentario a unas cartas de Gabriela Mistral. *Correo de los Andes*, mayo-junio, 21-22.
- Olarte Martínez, M. (2012). Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del patrimonio y la oralidad en España. (2012). *EUSAL*.
- Ozuna Castañeda, M. (2017). Epistolaridad del ensayo, ensayismo de la epístola, WEINBERG Liliana, *El ensayo en Diálogo 1*, Universidad Nacional Autónoma de México, 263-291.
- Pardo Sanz, R. (2003). España y Estados Unidos en el siglo XX: de la rivalidad, el recelo y la dependencia a la cooperación. *Revista Ayer*. (49) 13-53.
- Pereyra, R. (2005). Una carta inédita de Gabriela Mistral a Juan Guzmán Cruchaga. *Romance notes*, 46, (1) 39-42.
- Pita González, A. (Comp.) (2016) *Redes intelectuales transnacionales en América Latina durante la entre guerra*. Universidad de Colima-Porrúa.
- Sagarra Gamazo, A. (Coord.) (2017). *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad*. *EUSAL*.

- Rinke, S. Encuentros con el yanqui: Norteamericanización y cambio cultural en Chile, 1898 - 1990. Santiago: DIBAM / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014.
- Zuloaga Quintero, D. A. (2018) Crítica Literaria y relaciones intelectuales en América Latina en la segunda mitad del siglo XX. Rafael Gutiérrez Girardot y sus corresponsales. bit.ly/3WmE6rH

ENTRE NI UNA MENOS Y LA RESISTENCIA
LA VIOLENCIA MACHISTA: *COMETIERRA*
DE DOLORES REYES

XIMENA VENTURINI
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo será analizar la novela *Cometierra* de la escritora argentina Dolores Reyes, publicada en 2019. Se estudiará de qué manera el asesinato de mujeres presente en la novela trabaja el problema de la violencia machista a la vez que propone su representación como una forma de respuesta política a los mismos. La protagonista es una chica joven, su edad no se especifica nunca, que vive con su hermano en la periferia de Buenos Aires. Durante el entierro de su madre, prueba tierra para “no sea más mi enemiga” (Reyes, 2019: 13), acción luego repetirá ante el femicidio de su profesora Ana. *Cometierra* se da cuenta que comiendo la tierra con las que las víctimas tuvieron contacto, ella puede visionar el destino de las mismas. A partir del espacio donde transcurre la novela, el llamado conurbano bonaerense, y que la protagonista es una mujer joven y perteneciente a las clases populares argentinas, la novela también cuestiona la voz de *Cometierra*. Pensando en el trabajo de Gayatri Spivak (1988), la pregunta de si esta voz subalterna puede hablar se hace imprescindible.

Además, analizaré la novela a partir de pensarla en relación con el movimiento Ni una menos nacido en Argentina en 2015. El propósito es leer la novela al calor de los últimos movimientos feministas en el país. Tanto el movimiento como la novela discuten y piensan la violencia machista.

1.1. NI UNA MENOS EN ARGENTINA: HABLAR DE FEMICIDIOS

En los últimos años en Argentina surgió un movimiento feminista que a partir de implementar la consigna Ni una menos, luchó contra la violencia machista. Pero, además, y esto quizás sea lo más interesante y profundo, estas protestas reivindican un sujeto político a la vez que visibilizan el patriarcado. Luis Carlos Castro anota la importancia de este movimiento, que desde el año 2015 han logrado movilizar miles de personas entre 2015 y 2017 (Castro, 2018, p. 21). Por otra parte, no solo ha sido importante en Argentina, sino que se ha replicado en múltiples ciudades de América Latina, convirtiéndose en un referente indispensable que “que alude, moviliza y aporta principios esenciales para la comprensión y la conformación de actores sociales” (Castro, 2018, p. 21). Además, también es indispensable pensar la importancia que tuvieron estas luchas feministas en el reconocimiento de los femicidios. Se buscó aplicar este término para alejarse de lo que antes se entendía simplemente como crímenes pasionales aislados. El concepto señala que estos asesinatos no son solo muertes, sino que son la forma más extrema de la violencia de género. Como explica Ana María Fernández:

El concepto de femicidio es utilizado para dar cuenta de que las relaciones inequitativas entre los géneros determinan socialmente estas muertes; resulta útil porque indica el carácter social y generalizado de esta violencia y permite alejarse de planteamientos individualizantes, naturalizados —generalmente en clave romántica— o patologizados que tienden a culpar a las víctimas, a representar a los agresores como “locos”, o a considerar estas muertes como el resultado de “problemas pasionales”. Lejos de ser expresiones inocentes, estas formas de referirse a esos asesinatos de mujeres perpetúan la idea de que el criminal actúa poseído por fuerzas exteriores, irracionales e inevitables como el amor, la pasión, la venganza, la humillación, el rechazo y que se ve sobrepasado por una situación que no puede controlar, justificando, consintiendo y a veces legitimando los crímenes. (Fernández, 2012, p. 48)

El concepto ha sido importantísimo para entender que estos asesinatos son, por un lado, producto de una violencia estructural y por otro, la total responsabilidad por parte de los varones victimarios.

1.2. #NIUNAMENOS Y LAS REDES SOCIALES

Como explica Florencia Rovetto, fue a partir del femicidio de Chiara Páez de catorce años, comenzó la campaña Ni una Menos en Argentina. Fue primero gracias a las redes sociales —sobre todo por Twitter y Facebook— y al uso del hashtag #NiUnaMenos que se logró convocar una marcha para “el 3 de junio a las 17 horas en más de sesenta ciudades de todo el país” (Rovetto, 2015, p. 18). La necesidad imperiosa de acabar con los asesinatos de mujeres se hizo real, sobre todo cuando los datos alarmantes salieron a la luz: como no hay datos oficiales que contabilicen los asesinatos, Rovetto utiliza lo que la asociación civil La Casa del Encuentro señalaba como cierto que se asesinaba una mujer en Argentina cada 24 horas (Rovetto, 2015, p. 19). Volviendo a la campaña en las redes sociales, el 3 de junio del 2015 se realizó un “siluetazo” que fue fotografiado y luego subido a la página de Facebook oficial de #NiUnaMenos. Estos “siluetazos” son prácticas que denuncian los feminicidios y refieren a los desaparecidos durante la última dictadura militar en Argentina; ahora se emplean para demostrar la violencia machista (Rovetto, 2015, p. 20). Esta práctica se vuelve indispensable, entonces, como una forma de apelar también a la memoria colectiva de la desaparición de personas y su asesinato. Como explica Rovetto:

Esta imagen conlleva cierta voluntad testimonial y opera reteniendo un instante espacio-temporal real de intervención. En la imagen, tomada de la página de FB oficial de #NiUnaMenos, se agencian sentidos en torno a la memoria de un saber compartido, puesto en acto a través de su realización, por parte de mujeres activistas, en el espacio público. (Rovetto, 2015, p. 21)

Es interesante, entonces, entender el cruce entre la memoria colectiva a la que apelan estas prácticas sumado a las herramientas de las redes sociales que amplían obviamente el poder de convocatoria y de llegada al público en general. También Romina Accossatto y Mariana Sendra, trabajaron la importancia que tuvieron las redes sociales en el nacimiento del movimiento. Sobre todo, las autoras señalan la importancia de internet como una forma de cuestionar los actores tradicionales políticos involucrados en lo público, cuyo poder en la opinión pública era definitivo. La posibilidad de cambiar los discursos y los temas que se salían de los tradicionales se ha denominado como “cyberactivismo” (Accossatto

y Sendra, 2018, p. 122). Este activismo en línea ha sido fundamental para la organización y coordinación de las actividades, y ha sido utilizado como una herramienta táctica en sí misma (Accossatto y Sendra, 2018, p. 123). Además, y dentro de movimientos como el que se estudio, es interesante recalcar que estos fenómenos se los han denominado “pluralismo acelerado” ya que no necesitan ni funcionan a partir de apoyo institucional público o de instituciones privadas (Accossatto y Sendra, 2018, p. 123).

Volviendo al Ni una menos, las autoras remarcan el uso fundamental del cyberactivismo político para entenderlo como proceso masivo. Ellas señalan que “uno de los rasgos más relevantes es el uso de las redes sociales como una estrategia comunicacional fundamental para la organización de su acción colectiva” (Accossatto y Sendra, 2018, p. 124). Fue, en efecto, a partir de un tuit de Mercedes Funes que nació la idea de una manifestación donde pedir justicia por el femicidio de Chiara Páez. Pero, si bien esta convocatoria nació en el espacio virtual, las autoras señalan la importancia de la concentración en el espacio público. Pero además de la convocatoria para la marcha, también fue importante la campaña en redes sociales con carteles mostrados por personajes públicos con la consigna Ni una menos. Los días previos a la manifestación, fue una forma de convocar y visibilizar (Accossatto y Sendra, 2018, p. 126). De esta manera, y gracias a alcanzar audiencias más amplias con muy poco costo, se logró convocar también a personas no militantes siendo una consigna que llegó a toda la sociedad argentina de forma masiva (Accossatto y Sendra, 2018, p. 128). Sin duda las redes y su implementación fueron una piedra fundamental para entender la viralización y el éxito del movimiento.

Interesa entender este uso de las redes sociales como una forma de solidaridad y búsqueda de justicia que también se ve de otra forma en la novela que estudio. En la novela es también la solidaridad ante los femicidios que ocurren que lleva a que la protagonista busque a los y las desaparecidas. En un espacio degradado y olvidado por las leyes y el Estado, la novela trabaja la búsqueda incesante de aquellos cuerpos desechados por el sistema patriarcal donde las mujeres viven y mueren.

2. OBJETIVOS

2.1. LA VOZ DEL SUBALTERNO EN LA PERIFERIA BONAERENSE: COMETIERRA DE DOLORES REYES

Desde el feminismo latinoamericano, uno de los objetivos es volver a pensar las formas de entender a las mujeres que se encuentran en la periferia, en los márgenes. Como explica Silvana Sciortino, estas nuevas feministas desde estos espacios se han afirmado como “sujetas capaz de cuestionar y transformar un feminismo hegemónico que poco lugar deja a indígenas, afrodescendientes, lesbianas, entre otras” (Sciortino, 2012, 133). Es decir, este feminismo busca encontrar dentro de los espacios marginales o espacios periféricos, una identificación donde afirmarse como sujetos. Como explica Sciortino, lo que se trata es que estos nuevos espacios y sujetos marginales emerjan como categorías para repensar, se crean entonces nuevas concepciones de sujetos (Sciortino, 2012, 135). Se ha vuelto a pensar la idea de centro y periferia, en relación con una nueva manera de ver estas relaciones: las feministas del sur piensan ahora las relaciones de poder y subalternidad entre mujeres también pensando las diferencias entre mujeres del norte y del sur. Como dice Sciortino, estos feminismos señalan las categorías en que las mujeres del sur quedan reducidas, muchas veces reducidas a un modo monolítico de ser (Sciortino, 2012, 135). A partir de este contexto de los feminismos latinoamericanos, propongo trabajar la novela *Cometierra* de Dolores Reyes.

La novela escrita en 2019, posee muchos elementos a pensar en relación al feminismo y a la postcolonialidad. La novela no solo cuenta los femicidios y desapariciones de mujeres, sino que cuenta la desaparición de mujeres pobres. Dentro del espacio del llamado conurbano bonaerense, esto es la periferia de la Ciudad de Buenos Aires, ocurren los asesinatos de la madre de la protagonista o de su maestra. A manera también de denuncia sobre el papel que tiene el Estado argentino en estos espacios marginales, la novela retrata apelando a la magia, para poder resolver los casos de secuestro y asesinatos de las mujeres que mueren en la novela. La novela retrata lo imposible que es darles justicia a las víctimas de los femicidios en estas zonas empobrecidas del país. Debido a su

condición de mujeres, sumadas a la de la pobreza, las mujeres de la novela están condenadas de antemano a una vida violenta.

3. METODOLOGÍA

Cometierra se publicó en la editorial argentina Sigilo en el año 2019 y es la primera novela de su autora Dolores Reyes. La novela es narrada en primera persona por una joven niña-adolescente que vive en el Conurbano, la periferia que rodea a la Ciudad de Buenos Aires. La narración comienza el día del entierro de su madre, donde la protagonista está desolada por ese cuerpo golpeado. Está profundamente triste y relata lo que hace cuando se siente así, una costumbre que tiene primero para demostrar que estaba enojada o triste, luego lo hizo para darle voz a otros que ya no estaban: “Después empecé a comer tierra por otros que querían hablar. Otros, que ya se fueron” (Reyes, 2019: 11). Así, ya desde la primera página, la protagonista es una mujer que se enfrenta al femicidio de otra mujer, en este caso su madre. Al final de este diálogo con el que comienza la historia, se sabe que fue su padre quien el femicida de su madre, y que ella a la que denominan Cometierra lo sabe:

La sacudieron. Veo los golpes aunque no los sienta. La furia de los puños hundiéndose como pozos en la carne. Veo a papá, manos iguales a mis manos, brazos fuertes para el puño, que se enganchó en tu corazón y en tu carne como un anzuelo. Y algo, como un río, que empieza a irse. (Reyes, 2019: 14)

Ya desde un primer momento, aparece otra mujer en el relato, su tía que luego se sabe, es la hermana del padre. Ella es la mujer encargada ahora que la madre no está de cuidarlos, el padre se fue y no saben nada de él. La primera vez que Cometierra “come tierra” es para saber si su padre sigue vivo, para lo cual necesita preguntarle a la tierra donde estaba su padre. Luego de confirmarlo, se lo comentó a su tía y hermano, despertando la ira en su tía y la compasión en el otro. Desde aquí dejó de comer tierra, hasta que otro femicidio se retrata en el relato, el de su maestra Ana. Es con esta muerte con la que Cometierra volverá a tragar tierra y a tratar de encontrar otra vez, a un desaparecido. Si antes lo hizo con su padre, esta vez lo hará por su maestra una vez que la policía “dejó de buscarla entre los yuyos y las casitas, al lado del arroyo” (Reyes, 2019:

21) entonces ella la buscó “porque no quería perderla” (Reyes, 2019: 21). Así, ella la encontró y la dibujo:

Desnuda, con las piernas abiertas y un poco dobladas para los costados, que hacían parecer su cuerpo más chico, como si fuera una ranita. Y las manos atrás, atadas contra uno de los postes del galpón donde unas letras pintadas decían “Corralón Panda” (...) cuando al día siguiente encontraron el cuerpo de la señora Ana en el terreno del Corralón Panda, la tía se fue (Reyes, 2019: 23)

Esta voz que se alza, la de una mujer joven y huérfana, nos lleva directamente hacia la problemática de la voz del subalterno, planteada por Gayatri Chakravorty Spivak en su conocido texto “Can the Subaltern Speak?”:

When we come to the concomitant question of the consciousness of the subaltern, the notion of what the work *cannot* say becomes important. In the semiosis of the social text, elaborations of insurgency stand in the place of ‘the utterance’. The sender —‘the peasant’— is marked only as a pointer to an irretrievable consciousness. As for the receiver, we must ask who is ‘the real receiver’ of an ‘insurgency’? The historian, transforming ‘insurgency’ into ‘text for knowledge’, is only one ‘receiver’ of any collectively intended social act (Spivak, 1988: 82).

Esta narradora cuyo nombre jamás se conoce, solo la conocemos por lo que hace y de ahí su apodo, resulta interesante pensarla en relación con aquello que no dice en su discurso, con aquello que no puede decir, lo que acalla esa voz y esa consciencia subalterna. Por eso come tierra, para buscar dentro de sí las verdades que calla; como si comiendo encontrara en su garganta las palabras que le faltan en el mundo. Esta voz subalterna de Cometierra, que necesita encontrar a las muertas de la novela, pero al alzar su voz es denigrada por los que la rodean: su tía que se va para no volver, sus compañeros de clase que le metían “tierra adentro de mi mochila ensuciándome los cuadernos acompañada de risas por lo bajo” (Reyes, 2019: 20). Ranajit Guha define el sentido de “subalterno” en los *Subaltern Studies* como:

“‘of inferior rank’. It will be used in these pages as a name for the general attribute of subordination in South Asian society whether this is expressed in terms of class, caste, age, gender and office or in any other way (Guha, 1982: vii).

En este sentido la voz de la narradora Cometierra lo es por partida triple: es mujer, es joven y es pobre. Fernando Rosenberg trabaja esta subalterinidad en relación a la novela, donde todo el ambiente social es precario (Rosenberg, 2022: 327). Si antes el estado no daba justicia y era ella quien tenía que encontrar el cuerpo de la desaparecida, Rosenberg encuentra que la novela también representa un mundo donde ya ni siquiera lo local puede constituirse como un lazo político, pero a la vez la novela establece vínculos de cuidado, y repara injusticias. El autor encuentra en este rito de comer tierra que la une a cierta dimensión espiritual aun en un mundo aparentemente desahuciado, y que une cierto dolor común compartido (Rosenberg, 2022: 329).

4. DISCUSIÓN

Por otro lado, en relación con el género de la novela, Sandra Gasparini señala acertadamente que la novela está escrita “desde las coordenadas del fantástico y del horror” (Gasparini, 2022: 279). Este uso del género se aplica ya desde el dominio de lo mágico y lo sobrenatural en la trama a través de la adivinación y las premoniciones que asaltan a la joven narradora. Como señala Gasparini, son esos cadáveres de las mujeres asesinadas y arrojadas a terrenos sin nada, enterradas sin sepultura, escondidas, cuyos cuerpos “comen” tierra, esa será justamente la práctica que habilita la actualización del pasado traumático en imágenes, no siempre propias (Gasparini, 2022: 279). Los vecinos comienzan a pedir ayuda a la niña vidente, ante la imposibilidad estatal de ayudar. Como en el caso de la maestra desaparecida, también está la desaparición de María la prima de un policía que pide ayuda a Cometierra para encontrarla. Su tía, la madre de la mujer, acusaba a sus compañeros de la fuerza policial por no buscarla. Ezequiel, el joven que la busca, la llevó a Cometierra a la casa donde vivía, para que pueda conocer la tierra que piso. En boca de Cometierra la novela dice en modo de denuncia política “-María no está, María falta- dije en voz alta y me di la vuelta” (Reyes, 2019: 69). Es sin duda esto una especie de denuncia al estado que no cuida a sus ciudadanas, que no las busca ni las defiende y deja que sean desaparecidas, asesinadas, escondidas. Pero esta vez María seguía viva, secuestrada por un hombre, donde Cometierra logra comiendo la tierra

que pisó, encontrarla. Ve palabras, datos, un lugar, a María sufriendo. Finalmente, pudo ser liberada debido a sus visiones. Se relata la ira de la gente del barrio, que ante el sentimiento de que no hay una ley clara, trataron ellos hacer justicia por mano propia

Pasaron unos diez días y la madre de María volvió a mi casa. No estaba mi hermano ni Ezequiel, que a veces venía a verme y a contarme cosas de María: que se iba curando, que no estaba tan triste, que ya decía que iba a volver a la escuela de enfermeras de nuevo. También del viejo, preso, y de los vecinos, que habían tratado de prenderle fuego a la casa” (Cometierra, 2019: 95)

Sin duda, no solo el asesinato sino también la violación de las mujeres aparece en la novela. Rita Segato entiende que el acto de la violación tiene un fin claro y es el control del otro:

Uso y abuso del cuerpo del otro sin que este participe con intención o voluntad, la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida de control sobre el comportamiento de su cuerpo y el agenciamiento del mismo por la voluntad del agresor. La víctima es expropiada del control sobre su espacio-cuerpo. Es por eso que podría decirse que la violación es el acto alegórico por excelencia de la definición schmittiana de la soberanía: control legislador sobre un territorio y sobre el cuerpo del otro como anexo a ese territorio (Segato, 2013: 20)

Esto se traduce en un lenguaje donde se explicita la conquista de ese territorio, el cuerpo del otro violentado. Este cuerpo conquistado es el resultado de un proceso y un sistema que lo ha hecho posible. En la novela, es en la figura de Ana su maestra donde la violación y el femicidio se hacen presentes. Cometierra sabe que su maestra fue secuestrada y que está desaparecida. Como la extraña, quiere saber qué le ocurrió y se anima otra vez a comer tierra para comunicarse con ella. Hablando en sueños con su maestra, aun meses después de su muerte. Una noche, en nos de sus sueños, se animó a preguntarle qué le había ocurrido, dónde estaba enterrada, quién se la había llevado. Pero solo una vez que comió la tierra pudo ver qué le había ocurrido. Vio a un hombre, que la arrastraba mientras “se oían unas risas insoportables [...] El blanco de su cuerpo parecía brillar en una noche oscura y entre las manos oscuras que la arrastraban y le sacaban la ropa” (Reyes, 2019: 129). Otra noche que soñó con Ana, le contó que fueron varios, “uno me arrastró. Otro me ató.

Varios me arrancaron la ropa” (Reyes, 2019: 139). La novela da cuenta de la práctica atroz de las violaciones grupales. Como señala Rita Segato, los violadores no actúan en soledad, en la mayoría de las veces no acechan solos a sus víctimas sino que lo hacen en compañía (Segato, 2013: 19). Segato señala que hay que entender las violaciones como actos que ocurren *in societate* es decir, en “un nicho de comunicación que puede ser penetrado y entendido” (Segato, 2013: 20). Esto se entiende como un crimen que ocurre en sociedad y delante de otros. Como un acto comunicacional que explica tiene un significado profundo socialmente. En la novela, este femicidio también connota la sociedad argentina patriarcal que asesina y destruye los cuerpos de estas mujeres. Pero al hablar del asesinato de la maestra, también se lo hace de manera fantástica, otra vez, la novela utiliza distintos géneros que se alejan del realismo, sobre todo lo fantástico. Como señala a Gasparini:

El mundo de la vigilia —hecho de violencia—, el onírico y el de las visiones se van alternando. En esos sucesos violentos están borrados los agentes, quienes solo aparecen en las visiones, mientras las mujeres desaparecen. (Gasparini, 2022: 279)

Los que realizan las acciones tampoco se ven, los violadores, la novela decide contar solo las historias de las víctimas para darles voz a las desaparecidas. Gasparini señala, además, que también se utiliza el género policial:

para referir la violencia de género, que atraviesa todas las clases, y el abandono del Estado, encarnado en la precariedad del acompañamiento escolar de los niños y niñas, la desidia de la policía y del aparato judicial, totalmente ausente. Podría afirmarse que Cometierra actúa, a través de ese poder telepático, de esa clarividencia, sobre la ausencia de estos tres agentes desdibujados. (Gasparini, 2022: 279)

Silvia Barei también analiza el fantasma de la maestra desaparecida. Este fantasma podría solo relacionarse con tradiciones góticas y el género fantástico, sino que la autora también ve en esto un gesto político de denuncia. Este fantasma revive su trágico destino a la vez que es una muestra de aquellos cuerpos violentados del espacio marginal que re-trata. Barei ve en estos cuerpos “algo del orden de lo colectivo atravesado por las violencias sociales y por vidas desechables y a la intemperie” (Barei, 2021: 43). ¿De qué manera se es mujer en la periferia de

Buenos Aires? ¿Cómo se vive y muere en este espacio? ¿Qué ocurre con los cuerpos que desaparecen en ella? Estas preguntas, sin duda, son presentadas en la novela en el personaje de la niña que busca desaparecidas. También Barei señala que el hecho de comer tierra, la importancia del elemento orgánico no puede dejarse de lado: “lo orgánico es la tierra, pero también la vida de los cuerpos capaces de afectar y ser afectados y en perpetuo deambular, desplazarse” (Barei, 2021: 43).

5. CONCLUSIONES

Concluyendo, el artículo analizó la novela *Cometierra* a la luz del movimiento feminista Ni una menos que nació en 2015. Al igual que en el movimiento, la novela brinda voz a una mujer joven y pobre del llamado conurbano bonaerense que ni siquiera tiene nombre. Se realiza un gesto político de resistencia feminista desde el momento en que la protagonista reíste y ayuda a las mujeres desaparecidas haciendo de esta búsqueda solidaria un gesto político. En un espacio olvidado por la ley, la protagonista pone su cuerpo al tragar la tierra antes pisada por las víctimas de la violencia de género. Desde el femicidio de su madre en manos de su padre, la novela escucha los fantasmas de las muertas y asesinadas a la vez que reflexiona sobre la posibilidad de darle voz a aquellos sujetos marginales que no lo tienen. Sin duda la novela y su protagonista niña-adolescente plantea el problema de la violencia machista realizando justicia donde no hay. Es una acción política a la vez que esperanzadora sobre el futuro de la lucha feminista en Argentina y en toda Latinoamérica.

8. REFERENCIAS

- Barei, S. (2021). “Dolores Reyes, Cometierra. La novela argentina y la vulnerabilidad de lo vivientr”. En A. Goicochea (Comp.) *Miradas góticas. Del miedo al horror en la narrativa argentina actual*. Etiqueta Negra, 110, pp. 39-44.
- Castro, L. (2018). La acción colectiva feminista, ¿de la lucha de clases a la lucha de géneros? Aportes para la comprensión práctica de los movimientos sociales: el caso “Ni una menos”. *Ciencia*, 13 (26), 19-61.
<https://doi.org/10.15446/cp.v13n26.67977>

- Domínguez, N. (2013). “Movimientos ficcionales y no ficcionales de la violencia. Crímenes de mujeres”. *Aletria*, 1, 23, 137-147.
- Fernández, A. (2012). “Femicidios: la ferocidad del patriarcado”. *Revista Nomadías*, 16, 47-73.
- Gasparini, S. (2022) “‘Aquí no me escucharán gritar’”: violencia y horror en la narrativa latinoamericana reciente escrita por mujeres”. Tesis (Lima), 16, 20, 257-288.
- Guha, R. (1982) *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society*. Oxford University Press.
- Reyes, D. (2019). *Cometierra*. Sigilo editorial.
- Rovetto, F. (2015). Violencia contra las mujeres: comunicación visual y acción política en “Ni Una Menos” y “Vivas Nos Queremos”. *Contratexto*, (024), 13-34.
- Romina Accossatto, R. y Mariana Sendra, M. (2018). “Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni una Menos”. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 6 (8), 117-136.
- Rosenberg, Fernando J. (2022): “Más allá de la familia patriarcal: vulnerabilidad, interdependencia, y alianzas feministas en Cometierra de Dolores Reyes y Por qué volvías cada verano, de Belén López Peiró”. *MLN*, 137 (2), 326-340.
- Segato, R (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón.
- Sciortino, S. (2012) “Antropología y feminismo en América Latina: hacia una práctica descolonial”. En M. Fernández Ramírez (ed.), *Teoría feminista y Antropología: Claves analíticas* (pp. 133.151). Ramón Areces.
- Spivak, G. (1988), “Can the Subaltern Speak?”. En C. Nelson y L. Grossber (eds), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313) Macmillan Education.

DE CANAÁN A CALIFORNIA PASANDO POR
 ÍTACA Y ROMA:
 LA RECREACIÓN DE UN ARGUMENTO UNIVERSAL
 EN LA PELÍCULA *CARAVANA DE MUJERES* (1951)

CRISTINA PÉREZ MÚGICA
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Pretendemos adentrarnos en una de las diversas parcelas que componen el amplio territorio al que han dado lugar los nexos del cine con la literatura. Cuando se habla de estos vínculos, suelen acudir a nuestra mente las denominadas adaptaciones o reescrituras cinematográficas; es decir, los casos de obras literarias trasladadas a la pantalla, convertidas en películas. Sin embargo, las conexiones entre estas artes comprenden otros fenómenos dignos de estudio y, precisamente, queremos aproximarnos a uno de ellos.

El análisis que vamos a desarrollar tiene como principal fuente de inspiración un libro de Jordi Balló y Xavier Pérez que se publicó en 1997 y que lleva por título *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Con la expresión “argumentos universales”, los autores designan temas y relatos que se repiten y perpetúan dentro de una o varias culturas y que, por ello, generan un importante acervo simbólico.

A lo largo de la historia, la literatura no solo ha sacado un enorme partido del rico arsenal que conforman los motivos y las narraciones patrimoniales; además, le ha aportado una gran cantidad de materiales y ha contribuido a vigorizarlo mediante la reelaboración de sus elementos. Asimismo, y según afirman Balló y Pérez (2022, p. 12), el cine “se ha manifestado como un magnífico receptor de estas herencias, tal vez por

su capacidad de saber hacerlas sentir como nuevas, en continua modernidad”.

De acuerdo con esto, resulta interesante descubrir cómo determinados filmes aprovechan y recrean argumentos universales que, en su momento, ya sirvieron para forjar grandes obras literarias. Nos proponemos, entonces, efectuar un pequeño acercamiento a esta línea de investigación tomando como base el libro de Balló y Pérez y a través del ejemplo que nos brinda una de las películas que mencionan los autores: *Caravana de mujeres*¹⁶⁴.

Dirigido por William A. Wellman, este wéstern del año 1951 se articula en torno a un tema que posee una dilatada y fructífera trayectoria en el imaginario occidental: el viaje encaminado al logro de una meta que se identifica con la construcción –o el restablecimiento– de un hogar y de una patria. Un breve resumen de la trama bastará para corroborar esta afirmación.

La acción transcurre a mediados del siglo XIX. En un rico valle californiano, Roy Whitman ha fundado una comunidad ganadera que prospera con fuerza, pero que adolece de una grave carencia: no hay mujeres en ella y, por tanto, su futuro corre peligro. Decidido a resolver este problema, Whitman emprende un viaje a Chicago en busca de esposas para sus colonos. A partir de aquí, el filme muestra el periplo de un grupo de valerosas pioneras que recorrerán una larguísima distancia para llegar a California.

Como reescritura de un argumento universal, *Caravana...* entabla una serie de diálogos con tres obras literarias que propiciaron la consolidación del mismo: el Éxodo, la *Odisea* y la *Eneida*. En las siguientes líneas, intentaremos diseccionar algunas de estas relaciones.

¹⁶⁴ Encontramos una breve referencia al filme en el capítulo donde se aborda el argumento universal dedicado a “la fundación de una nueva patria” (Balló y Pérez, 2022, p. 48). En esta sección de la obra, los autores sostienen la tesis de que películas como la de Wellman, que versan sobre la conquista del Oeste, pueden asociarse con las epopeyas fundacionales que relatan la *Eneida* y el Éxodo (Balló y Pérez, 2022, pp. 46-51). Sus ideas a este respecto, junto con las que formulan a propósito de otro motivo arquetípico, “el retorno al hogar” (Balló y Pérez, 2022, pp. 28-41), sustentan las consideraciones que vamos a ofrecer.

2. METODOLOGÍA

Puesto que atiende a las distintas formas que adquiere un contenido específico en cuatro narraciones, el estudio que realizaremos puede situarse dentro del marco de la tematología. Esta rama de la literatura comparada se distingue, entre otras cosas, por su vocación interdisciplinaria y por la flexibilidad de sus límites. Debido a esto, aloja un extenso repertorio de opciones en lo que atañe a términos, perspectivas y categorías de análisis, circunstancia por la que se le ha achacado cierta endeblez. Sin embargo, creemos que esta diversidad conlleva una ventaja, pues, cuando se trata de acometer una investigación particular, nos proporciona un gran abanico de enfoques y conceptos entre los que elegir. Conforme a este parecer, el trabajo que presentamos aquí cuenta con una serie de aportaciones de la tematología que vamos a señalar.

Nuestro objetivo primordial se corresponde con el de esta disciplina, ya que, como afirma Trocchi (2002, p. 136) siguiendo a Trousson, “la finalidad de un estudio tematológico es la de interpretar las variaciones y las metamorfosis de un tema literario a través del tiempo”. Antes de nada, el cumplimiento de este propósito requiere atribuir un sentido claro al elemento que pretendemos examinar, dado que, en el vasto campo de la teoría literaria, nos encontramos con distintas definiciones del mismo. Entre estas, hemos optado por la que sugiere Richard (1961, p. 24), quien, desde el ámbito de la crítica temática, postula que el tema constituye “un principe concret d’organisation, un schème ou un objet fixes” [un principio concreto de organización, un esquema o un objeto fijo] alrededor del cual se crea y despliega “un monde” [un mundo]. Por tanto, prestaremos atención a la materia que funciona como núcleo y eje vertebrador de los relatos que vamos a comentar: un viaje que posibilita la instauración de un hogar y de una patria.

A la hora de exponer cómo se desarrolla este motivo en las obras escogidas, nos atendremos a las siguientes observaciones de Guillén:

The condition of a theme is active and passive at the same time: a provoking, integrating factor, on one hand; object of modification, on the other. Coming out of the world, from nature and culture, the theme is what the writer modifies, modulates, overturns [La condición de un tema es activa y pasiva al mismo tiempo: un factor provocador, integrador,

por un lado; objeto de modificación, por otro. Salido del mundo, de la naturaleza y de la cultura, el tema es lo que el escritor modifica, modula, trastorna] (1993, pp. 196-197).

El caso que abordaremos pone de relieve estas dos vertientes de los temas. En consecuencia, nos ocuparemos de mostrar cómo tres relatos literarios y uno cinematográfico mantienen fuertes lazos entre sí porque reescriben un mismo argumento; e, igualmente, resaltaremos los matices y las dimensiones peculiares que cobra este asunto en cada uno de ellos.

Nuestro estudio también abreva en lo que puede considerarse una parcela de la temalogía: la mitocrítica. Según su creador, Gilbert Durand (1979, p. 308), esta disciplina comporta “l’emploi d’une méthode de critique littéraire ou artistique” [el uso de un método de crítica literaria o artística] que se centra en “le récit mythique inhérent [...] à la signification de tout récit” [la narrativa mítica inherente al significado de cualquier narrativa]. Los fundamentos de este sistema coinciden con las enseñanzas del historiador de las religiones Mircea Eliade, quien, tal como indica Gutiérrez (2012, p. 182), nos reveló que “el modelo de cualquier relato” se halla en el mito. Partiendo de estos apuntes, vamos a revisar los términos y enfoques propios de la mitocrítica que utilizaremos en nuestra investigación.

En primer lugar, nos serviremos de una hipótesis que formula Durand (1969, p. 51), según la cual existe una íntima correspondencia entre “les gestes du corps, les centres nerveux et les représentations symboliques” [los gestos del cuerpo, los centros nerviosos y las representaciones simbólicas]. A nuestro juicio, el autor francés descubre una de las razones básicas por las que muchos temas y símbolos resultan universales y gozan de la flexibilidad necesaria para amoldarse a épocas y culturas diferentes: ambos fenómenos vendrían dados por sus vínculos con acciones e impulsos comunes a todos los seres humanos. Sin duda, este punto se torna clave en un análisis como el que ofreceremos aquí; por ello, sostendremos la idea de que tanto el asunto principal de las obras elegidas como algunos elementos simbólicos presentes en ellas guardan relación con actos y procesos físicos o mentales de naturaleza primaria.

Por otra parte, la mitocrítica maneja el concepto junguiano de arquetipo, así que vamos a recordar brevemente las teorías del psicoanalista suizo

(1962, 1968 y 1973). Según este, los arquetipos son figuras o imágenes primigenias que nacen de las capacidades más arcanas y generales de las que dispone nuestra especie para materializar emociones y pensamientos. Pertenecen al inconsciente colectivo; de ahí que se manifiesten en distintas coordenadas espaciotemporales y que cualquier individuo cuente con la facultad de evocarlos.

Con respecto a estos dos últimos hechos, Jung efectúa una observación que nos conviene subrayar: los arquetipos solo adquieren un aspecto preciso cuando tomamos conciencia de ellos y los empleamos para reflejar sentimientos, fantasías, nociones abstractas... Esto ocurre en la película que hemos seleccionado como objeto de estudio, por lo que examinaremos las apariencias que asumen en ella algunas figuras arquetípicas.

Lo explicado hasta ahora permite llegar a una concepción específica del mito. Este ha de entenderse como un relato que dota a determinados temas, símbolos y arquetipos de una consistencia particular al convertirlos en piezas de un engranaje narrativo y adjudicarles unos valores y una significación acordes con la historia que se refiere. Junto con esto, nos interesa destacar otros rasgos propios del mito que Losada Goya (2010, pp. 24-25) se ocupa de establecer: se trata de una narración “oral (pre-textual) [...] de un acontecimiento extraordinario con sujeto arquetípico y animado” que posee un sentido “ritual”, “conflictivo (presupone una prueba)” y “etiológico (apunta a una cosmogonía o escatología)”.

Las características que señala el autor nos permiten introducir dos consideraciones imprescindibles para justificar los enfoques teóricos adoptados en nuestro análisis comparativo de *Caravana...*, el Éxodo, la *Odissea* y la *Eneida*. La primera de estas reflexiones concierne al modo en se transmiten los mitos. Estos anteceden a los textos, pero los conocemos por medio de ellos, donde se transforman en contenidos recurrentes, que, si bien experimentan cambios y adaptaciones, conservan unas esencias claras, que nos ayudan a identificarlos. Cabe decir, entonces, que los mitos pueden suministrar lo que Balló y Pérez denominan “argumentos universales”, materias que conectan entre sí relatos forjados en épocas y lugares diferentes. Esta idea se torna fundamental en nuestro caso, pues opinamos que las similitudes entre *Caravana...*, el Éxodo, la

Odisea y la *Eneida* vienen dadas por los temas y las estructuras de ascendencia mítica que las cuatro obras coinciden en recrear.

Por otro lado, creemos que, de las palabras de Losada Goya, se extrae una conclusión importante para el estudio que pretendemos realizar. La perpetuidad de los mitos se debe a que muestran anhelos, temores e impulsos típicamente humanos, así como preocupaciones morales y maneras de ver u ordenar el mundo que resultan eternas. Por ello, y tal como indica Mircea Eliade (1999, p. 43), en cualquier momento o circunstancia, ofrecen modelos atemporales e imperecederos para la interpretación de acontecimientos contemporáneos.

Precisamente aquí se halla la clave que enlaza un wéstern de 1951 con productos literarios de la Antigüedad como el Éxodo y la *Eneida*. El motivo del viaje encaminado a la instauración de una patria refleja las necesidades de tres pueblos, el estadounidense, el judío y el romano, que demandan los mismos recursos: unos pilares ideológicos sobre los que asentarse y unas raíces épicas que, además de legitimar su existencia, fomenten su grandeza actual y futura.

3. UNA LECTURA DE *CARAVANA*... BAJO LA LUZ DE TRES EPOPEYAS FUNDACIONALES

Una vez establecidos los principios metodológicos de nuestra investigación, pasamos al examen conjunto de la película y de los textos literarios con los que pretendemos relacionarla. Dividiremos este apartado en tres secciones, cada una de las cuales se dedicará a un aspecto específico de los diálogos y vínculos que mantiene *Caravana*... con el Éxodo, la *Odisea* y la *Eneida*.

3.1. EL TEMA DEL RELATO: UN VIAJE CON UN OBJETIVO TRASCENDENTAL

El argumento en torno al que se articulan las obras que tratamos remite a dos actos físicos primarios: avanzar y trasladarse de un lugar a otro. Ambos llevan consigo unas coordenadas espaciotemporales, ya que implican tanto la existencia de un origen y de un término como una duración, que abarca desde una coyuntura previa, inductora del movimiento, hasta el estado que se busca alcanzar. Dedicaremos las siguientes líneas

a exponer los significados que adquieren estas nociones básicas en *Caravana...*, el Éxodo, la *Odisea* y la *Eneida*.

Fijémonos, ante todo, en los dos componentes fundamentales del viaje en tanto recorrido por el espacio: el arranque y la meta. A la hora de identificar los valores y sentidos que cobran ambos en los relatos que comentamos, resultan útiles las célebres teorías de Propp acerca de los cuentos maravillosos, aplicables a narraciones de diversas clases. Al describir las “funciones” o elementos recurrentes que definen la morfología de las historias populares, el lingüista ruso indica que, a menudo, los desplazamientos de los personajes se inician con el fin de reparar una falta (Propp, 2009, pp. 49-50).

Las cuatro obras que analizamos se ajustan a este modelo, dado que, en todas ellas, el viaje aparece como el medio necesario para encontrar algo sumamente deseado que, o bien no se tiene, o bien se ha perdido: una patria. Partiendo de aquí, vamos a recordar, primero, las formas particulares que adquiere esta materia argumental en cada uno de los textos literarios escogidos.

En el Éxodo, el pueblo de Israel cruza el desierto para arribar a la tierra que Dios le ha prometido tras liberarlo de la esclavitud en Egipto. A su vez, el protagonista de la *Eneida* guía a los supervivientes de la guerra de Troya a una región donde encontrarán un nuevo hogar. Y, por último, la *Odisea* nos presenta a un héroe para quien el regreso a casa implica el descubrimiento de los daños que ha causado su larga ausencia; por ello, Ulises tendrá que restaurar el orden no solo en su familia, sino también en el estado que gobierna.

Veamos ahora los nexos que, a nuestro juicio, conectan estos modos de abordar el tema con la historia que narra *Caravana...* El comienzo del filme nos muestra a un grupo de varones que ya reside en una tierra prometida, un valle californiano rico y fértil donde Roy Whitman ha fundado una comunidad floreciente. Ahora bien, este personaje sabe que su mundo idílico adolece de una carencia fundamental: “Me olvidé de algo [...] Raíces que lo mantengan vivo. Mujeres, buenas mujeres. Esposas para los hombres” (Wellman, 1951, 0:03:24-0:03:37). Esta omisión amenaza el futuro de un territorio lleno de posibilidades al impedir

que sus habitantes desarrollen sentimientos de pertenencia. Por ello, Roy decide realizar un viaje de ida y vuelta: se trasladará a Chicago para reclutar mujeres dispuestas a casarse con sus colonos y las conducirá hasta California.

Por otro lado, cabe decir que la situación de Eneas se corresponde con la de dos protagonistas femeninas del filme. Hablamos de Patience y la señora Maroni, quienes se unen a la caravana porque sus hogares ya no existen: los esposos de ambas han fallecido y la primera ha visto morir, además, a todos sus hijos. Por tanto, el viaje les brinda la oportunidad de construir de nuevo lo que les ha sido arrebatado.

También nos gustaría comentar los casos de Danon, una chica de vida alegre, y Rose, una joven maestra embarazada de un hijo ilegítimo. Estas mujeres se encuentran abocadas a sufrir la condena y el maltrato de la sociedad, así que, como los israelitas en el relato bíblico, emprenden un largo y costoso periplo con el objetivo de cambiar un destino infausto: ambas piensan que, en *la tierra prometida* del oeste, podrán crear una familia y alcanzarán la prosperidad.

Por último, nos detendremos en Buck Wyatt, un avezado guía al que Whitman encomienda la tarea de dirigir la expedición. En este personaje se manifiesta de una forma exacerbada un rasgo propio de Ulises: la fascinación por la aventura, por el viaje en sí mismo. En un principio, Buck aparece como un tipo errante para quien la falta de arraigo constituye una ventaja; de ahí que el proyecto de Roy le parezca un auténtico disparate. No obstante, y como veremos luego, su actitud y su mentalidad experimentarán modificaciones sustanciales.

Dijimos arriba que los desplazamientos poseen una dimensión temporal, ya que suponen un antes y un después, un paso de un estado a otro. En los relatos que analizamos, esto lleva a destacar las transformaciones que se producen en los viajeros. Moisés, un hombre “torpe de boca y de lengua” (Ex 4:10 *Biblia de Jerusalén*) llega a ser el libertador del pueblo de Israel y el aspecto de Ulises varía hasta el punto de que ni siquiera los miembros de su familia logran reconocerlo.

En la *Eneida*, las implicaciones que adquiere el tiempo como elemento básico del viaje quedan patentes en dos símbolos que Cristóbal se ocupa de explicarnos:

[La] imagen de Eneas cargado con Anquises hay que ponerla en relación [...] con la imagen final del libro VIII, a saber, la de un Eneas preparado [...] para la guerra [...] y cargado con su milagroso escudo, obra de Vulcano; en este escudo [...] estaban grabadas las glorias y sucesos de la posteridad romana [...] De modo que en estos dos pasajes [...] nos encontramos con el héroe en el umbral de sendas etapas de su aventura, cargado respectivamente con su padre y con sus descendientes, esto es, con su pasado y con su futuro (2006, pp. 89-90).

El largo periplo que narra *Caravana...* también deja huellas notables en sus protagonistas. A este respecto, debemos fijarnos, ante todo, en lo que comporta la experiencia para las mujeres. La aventura en que se embarcan demanda que realicen acciones que, en su contexto sociocultural, no se consideran propias del sexo femenino, como disparar o conducir un tiro de mulas. Por añadidura, las circunstancias particulares de la historia determinan que el número de hombres presentes en ella resulte escaso desde un principio y vaya reduciéndose cada vez más. Así las cosas, las pioneras asumirán la tarea de sacar adelante el viaje, para lo que habrán de lidiar con enormes dificultades: inclemencias meteorológicas, ataques de los indios, un medio inhóspito, plagado de peligros y obstáculos... Esto provocará que fuercen hasta el límite sus capacidades físicas y mentales.

Sin duda, conviene resaltar la manera en que Wellman aborda e interpreta los hechos resumidos. El viaje no cambia a los personajes femeninos: más bien, posibilita que afloren características de estos que han permanecido ocultas a causa de las costumbres instauradas por una mentalidad concreta. En consecuencia, se defiende la tesis de que la mujer cuenta con los atributos necesarios para encabezar una epopeya. Buck deja clara esta idea cuando, ya en California, dirige las siguientes palabras a los hombres de Roy Whitman: “Ninguno ha pasado el infierno que han pasado ellas. Son verdaderas mujeres, buenas mujeres, grandes mujeres. Así que a ver [...] si sabéis tratarlas. Y que Dios os ayude si no lo hacéis” (Wellman, 1951, 1:40:28-1:40:39).

Lo expuesto permite afirmar que las pioneras del filme se corresponden con el arquetipo del héroe. No en vano, recorren un arduo camino para cumplir una misión trascendental: convertir un territorio en una patria, en un auténtico hogar. De acuerdo con esto, el director les rinde tributo y las coloca en una posición honorable a través de imágenes que cobran un fuerte valor simbólico.

Un buen ejemplo a este respecto nos lo brinda el conjunto de tomas de las mujeres (Wellman, 1951, 1:25:27-1:25:40) que antecede al relato del último episodio del viaje, en el que la caravana tendrá que cruzar un desierto. La actitud y la postura de los personajes –cuerpo erguido y vista al frente–, así como la ubicación de la cámara, que los contempla desde abajo, evidencian la voluntad de exaltar a quienes se revelan como artífices de una hazaña grandiosa. Además, esta serie de planos muestra a la perfección cómo los actos físicos primarios –mirar hacia delante, mirar hacia arriba– pueden adquirir un claro sentido metafórico.

Para concluir esta sección, nos gustaría comentar brevemente la metamorfosis que experimenta Buck. En los primeros compases de la película, se traza una interesante contraposición entre el guía de la caravana y Roy Whitman. Este bondadoso pionero nos recuerda a Moisés, pues emprende una difícil aventura con el objetivo de proporcionar un futuro mejor a los hombres que trabajan en sus tierras; y, además, vela por la rectitud moral de la comunidad que preside, estableciendo, para ello, unas reglas o directrices. Esta última faceta del personaje se aprecia en las palabras que dirige a los colonos antes de viajar a Chicago para indicarles el modo en que deben relacionarse con las mujeres: “Sed buenos con ellas. Tratadlas con paciencia, comprensión y honestidad. Ellas os harán felices; hacedlas felices a ellas y a los hijos que han de venir” (Wellman, 1951, 0:05:57-0:06:14).

Frente a esto, Buck posee rasgos antiheroicos, pues aparece como un tipo descreído, materialista e inclinado a la misoginia¹⁶⁵. Sin embargo,

¹⁶⁵ No obstante, conviene advertir que su actitud despectiva hacia el sexo opuesto constituye una estrategia para disimular el temor que este le infunde. Así lo reconoce él mismo al inicio del filme, cuando le confiesa a Whitman lo siguiente: “Solo hay dos cosas que me asustan en el mundo y las mujeres es una de ellas” (Wellman, 1951, 0:04:15-0:04:19). Esta debilidad del personaje también se pone de manifiesto durante la reunión que Whitman y él mantienen en

los avatares del viaje irán provocando grandes cambios en su personalidad. A este proceso contribuyen los numerosos momentos en que las mujeres exhiben su fortaleza y valentía; pero, sin duda, la evolución de Buck se debe, sobre todo, a Danon, quien acaba con el cinismo y los prejuicios del guía mediante un arma tan infalible como el amor. Lo dicho genera un efecto decisivo: en cierta manera, Buck termina por asumir el papel de Roy cuando este fallece a consecuencia de un ataque de los indios. Una prueba clara de ello nos la ofrecen las advertencias que, como vimos antes, lanza a los hombres de California una vez que la caravana llega a su destino; de hecho, la alocución se remata con una frase muy significativa: “Whitman ha muerto, pero yo aún estoy aquí” (Wellman, 1951, 1:40:40-1:40:43).

3.2. LOS ESPACIOS DE LA AVENTURA

Cuando pensamos en la *Odisea* y en la *Eneida* acude a nuestra mente la estampa de unos barcos surcando el mar; en *Caravana...* Wellman evoca y, a la vez, transforma esta imagen al presentarnos una hilera de carretas que recorren parajes diversos. En este caso, nos encontramos ante un tópico habitual en el wéstern que, como indican Balló y Pérez, atestigua las conexiones del género con las epopeyas fundacionales:

La caravana de colonos anónimos, parapetados en el interior de las lonas de los grandes carromatos, es el equivalente visual de la reiterativa referencia al conjunto de naves troyanas desplazándose por mar, en pos de una nueva patria, en la *Eneida*. Las naves del poema y los carromatos del western son pequeñas unidades de transporte que, con su multiplicación en el interior del paisaje, [...] producen, en el imaginario del lector/espectador, la idea de un colectivo unido por un gran objetivo común: la conquista de un remoto paraíso donde establecerse (2022, p. 47).

Aparte de esto, las reminiscencias de la navegación se cuelan en el filme a través de *Patience*, natural de Nueva Inglaterra y perteneciente a una

Chicago con las candidatas a integrar la caravana. Mientras el colono entrevista a las aspirantes y se ocupa de su admisión o rechazo, Buck contempla la escena sin decir palabra y con el rostro parcialmente oculto bajo el sombrero (Wellman, 1951, 0:07:37-0:10:02). Esta pose de indiferencia muestra, en realidad, su miedo a enfrentarse con lo que no comprende, pues, tal como irá evidenciando la película, el auténtico problema del guía reside en su falta de conocimientos acerca del sexo femenino.

familia de marinos. La mujer utiliza continuamente el vocabulario náutico e, incluso, coloca en su carreta una campana de a bordo.

El desierto, escenario típico del Éxodo, también aparece en la película. Conocemos de sobra los valores simbólicos que adquiere este lugar en la epopeya bíblica, donde representa el dolor y los sacrificios que demanda la consecución de un logro extraordinario. En *Caravana...* el desierto posee estas mismas implicaciones metafóricas; y, además, Wellman lo emplea para subrayar los temas y contenidos fundamentales de su relato.

Mientras la expedición avanza por este medio inhóspito, Rose, la maestra embarazada, se pone de parto. Rápidamente, sus compañeras la trasladan al interior de una carreta, pero una rueda de esta se desprende; entonces, las mujeres levantan a pulso el vehículo para que la joven y su hijo no corran ningún riesgo (Wellman, 1951, 1:29:19-1:32:50). En la secuencia resumida, el acto de parir cobra unas intensas connotaciones simbólicas que hacen hincapié en la fuerza, la valentía y las aptitudes excepcionales de las pioneras. No en vano, estas se revelan capaces de crear vida y de mantenerla a toda costa, incluso en un territorio que se considera el paradigma de la infertilidad.

Esto pone de relieve el auténtico sentido de la tarea que van a desempeñar en la colonia de Whitman, donde actuarán no como simples engendradoras de hijos, sino como encarnaciones del arquetipo junguiano de la madre que, según Saiz Galdós et ál. (2007, p. 136), “trasciende el plano personal para llegar a uno [...] colectivo”. Así, la madre no es únicamente la persona que “nos dio a luz”, ya que “nuestra experiencia” de esta figura se ve “determinada por un conjunto de valores, actitudes, roles y expectativas” (Saiz Galdós et ál., 2007, p. 136). De acuerdo con esto, el arquetipo del que hablamos reúne una serie de características positivas: representa la bondad, el sustento y el instinto protector, así como la “sabiduría” y la “altura espiritual” (Saiz Galdós et ál., 2007, pp. 137-139).

Las escenas del parto en el desierto muestran la presencia de estos rasgos en las pioneras. Por consiguiente, se confirma la idea que *el patriarca* Whitman enuncia al comienzo del filme (Wellman, 1951, 0:03:24-

0:03:37): con sus facultades intrínsecas, estas mujeres forjarán las raíces que garantizarán la pervivencia del asentamiento humano ubicado en California.

Para cerrar el comentario de este segmento de la película, nos fijaremos en un detalle que se torna clave. Los dos únicos hombres que aún forman parte de la caravana, Buck y un muchacho japonés, contemplan las acciones de los personajes femeninos desde lejos, sin manifestar ninguna voluntad de intervenir en lo que está ocurriendo. A nuestro juicio, esta pasividad de los varones debe interpretarse como un signo elocuente, destinado a evidenciar que el papel central en la historia corresponde a las mujeres: como los protagonistas de los mitos y relatos fundacionales, estas se hallan dotadas de una fortaleza y unas cualidades sobresalientes, que les permiten salir airoso de los mayores desafíos que plantea la aventura.

3.3. LOS OBSTÁCULOS DEL VIAJE

La existencia de complicaciones que entorpezcan la marcha del héroe hacia su meta constituye un requisito imprescindible de la epopeya; y, a este respecto, ya señalamos antes que la carava de mujeres se tropieza con dificultades de toda índole. Sin embargo, ahora nos centraremos en el problema fundamental con el que lidian los miembros de la expedición; un escollo que proviene de sí mismos, no del exterior, y que permite establecer nuevas relaciones con el Éxodo, la *Odisea* y la *Eneida*.

Nos apoyaremos en unas observaciones que realizan Balló y Pérez a propósito del texto homérico:

El periplo odiseico puede interpretarse [...] como una serie de pruebas morales que enfrentan al protagonista a una constante experiencia de transgresión. Ulises ha de hacer frente a diferentes facetas del erotismo que le alejan de sus deberes [...] A partir de esta perspectiva sexualizada resulta evidente la tensión poderosa que subyace en la *Odisea* entre *ley* y *deseo* (2022, p. 30).

Estas apreciaciones son aplicables a Eneas, puesto que un romance lo distrae de su elevada tarea; de ahí que, con respecto a este personaje, los autores recién nombrados afirmen lo siguiente:

El episodio más citado del periplo marítimo de Eneas y los suyos –la historia de amor con la reina Dido– [...] es la ilustración máxima de la tensión entre el deseo individual y el deber colectivo. En este episodio el poeta latino crea la figura inolvidable de una reina enamorada [...] que, al retener apasionadamente al héroe, lo aleja de sus obligaciones concretas con la comunidad. [...] Cuando Eneas, conminado por los suyos a seguir adelante, abandona a la reina, ésta se suicida. Es una trágica respuesta humanizada a la implacable rigidez que suponen las excesivas obligaciones del caudillo con su pueblo (Balló y Pérez, 2022, p. 43).

En cuanto al Éxodo, conviene recordar que las faltas y los temores de los israelitas amenazan más de una vez la llegada a la tierra prometida¹⁶⁶. Según Balló y Pérez, la misma circunstancia se da en el poema virgiliano:

[La] comunidad también es débil, y en ocasiones son su inconsciencia y su relajamiento los que provocan el enojo del héroe, que se ve obligado a utilizar todos los medios persuasivos para arrancarla del desánimo o la dispersión con que afronta constantemente las dificultades del viaje. Ésta es [...] una de las constantes de la aventura de Moisés en el Sinaí (recordemos su ira cuando el pueblo elegido comienza a idolatrar imágenes de otros dioses) y se reencuentra en la *Eneida* en pasajes como el de la estancia de los troyanos en Sicilia, una tierra que no es su destino final, pero donde una parte de los viajeros, especialmente las mujeres, manifiesta una necesidad obsesiva de permanecer (2022, p. 44).

El conflicto entre norma y transgresión que venimos comentando adquiere una importancia clave en el filme de Wellman. Cuando Buck contrata a un grupo de hombres para que lo ayuden en su labor de conducir la expedición, formula una orden tajante: los integrantes masculinos y femeninos de la caravana no deben entablar ningún tipo de relación íntima. A lo largo del viaje, las sucesivas infracciones de esta regla acarrearán distintas consecuencias negativas. Para ilustrar este punto, ofreceremos dos ejemplos significativos.

Uno de los episodios más crudos del filme se inicia con la violación de Laurie, la mejor amiga de Danon. El crimen genera otras dos acciones violentas: primero, Buck mata al responsable del mismo y, a continuación, Maggie, una de la pioneras, asesina a otro hombre para evitar que

¹⁶⁶ De hecho, la incapacidad de permanecer fieles al Dios que los ha liberado y de acatar los mandatos de este provocará que varios miembros del pueblo, Moisés incluido, nunca alcancen su destino.

este dispare al guía (Wellman, 1951, 0:41:44-0:43:52). Tras lo ocurrido, algunas mujeres y la mayoría de los varones optan por desaparecer al amparo de la noche (Wellman, 1951, 0:46:09-0:46:14), lo que produce una mengua considerable de los recursos del grupo e incrementa la vulnerabilidad de este.

Pero, indudablemente, el desastre más trágico se produce cuando Buck incumple la ley que él mismo ha dictado. Repasemos la cadena de sucesos que conducen a la catástrofe en cuestión. Danon intenta cazar un conejo para la cena, pero yerra el tiro y, además, el sonido de este provoca una estampida de las mulas. Buck no se conforma con reprenderla empleando términos sumamente duros y crueles, ya que, ofuscado por la ira, llega a propinarle un azote con su látigo. La joven huye a lomos de un caballo y, acto seguido, el guía sale en su busca; finalmente, logra alcanzarla cuando ella cae de su montura. Tras una breve confrontación, ambos se funden en un beso apasionado y regresan felices al campamento (Wellman, 1951, 1:05:53-1:11:39).

Entonces, descubren que, durante su ausencia, la caravana ha sufrido un ataque de los indios que ha provocado graves destrozos en las carretas y un alto número de muertes; por añadidura, Whitman se encuentra malherido y fallece unos instantes después del retorno de Buck (Wellman, 1951, 1:12:08-1:13:32). Con esto, los expedicionarios pierden a su patriarca; es decir, a quien representaba el sentido moral y el objetivo trascendente de la aventura.

La forma en que se ordenan y presentan los acontecimientos permite concluir que Wellman recrea un motivo propio de los relatos míticos, según el cual los quebrantamientos de lo establecido no pueden quedar impunes, con independencia de quién los lleve a cabo y de sus razones para hacerlo. Por ello, no resulta casual que, tras los incidentes recién explicados, Buck decida rendirse y llevar a las mujeres de vuelta a Chicago (Wellman, 1951, 1:14:14-1:14:52). Esta renuncia constituye una expresión de su culpabilidad: entiende que la transgresión cometida lo ha privado de la legitimidad necesaria para ejecutar la tarea que le encomendaron. Sin embargo, las pioneras se oponen al nuevo plan del guía e insisten en continuar el viaje (Wellman, 1951, 1:14:54-1:15:07). De este modo, vuelven a dejar patente su condición de heroínas: como

tales, no precisan de ninguna asistencia para completar la elevada misión en la que se han embarcado.

De acuerdo con la lógica que venimos revisando, el acatamiento de la disciplina que impone la epopeya reportará premios y beneficios. Una prueba de esto nos la proporciona el caso de Rose. La maestra se enamora de uno de los ayudantes de Buck, un muchacho llamado Sid, quien le propone comenzar una vida juntos en Chicago; pero ella rechaza la oferta movida por el convencimiento de que no debe abandonar a sus compañeras (Wellman, 1951, 0:44:39-0:45:43). Esta resolución evidencia que comprende el significado de la empresa en que participa, un proyecto colectivo que exige sacrificar los deseos personales en aras de un bien superior. Más adelante, la rectitud y la generosidad de la chica se verán recompensadas en dos momentos cruciales: primero, cuando todas las pioneras se unan para ayudarla en el parto, un episodio que comentamos antes; y, ya en California, cuando uno de los colonos muestre interés por ella y se declare dispuesto a cuidar de su hijo (Wellman, 1951, 1:48:30-1:48:49)¹⁶⁷.

En definitiva, cabe afirmar que, desde el Éxodo hasta *Caravana...*, pasando por la *Odisea* y la *Eneida*, nos encontramos con una misma directriz fundamental: los protagonistas han de reprimir sus anhelos particulares, así como sus miedos e impulsos más básicos, ya que todos ellos los apartan del cometido que les corresponde llevar a cabo. Por tanto, si empleáramos la terminología junguiana, diríamos que estas figuras deben pelear con la sombra, con todo aquello que refleja su egoísmo, sus flaquezas y sus instintos primitivos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas líneas, hemos intentado examinar algunas de las conexiones principales que mantiene un wéstern del año 1951 con tres

¹⁶⁷ Sid, en cambio, muere a causa del asalto de los indios que mencionamos arriba. Por consiguiente, parece que Wellman se atiene de nuevo a los principios de la narración mítica y sanciona a quien no respeta los preceptos que garantizan el buen fin de la aventura. Además, el fallecimiento del joven supone un castigo para la maestra quien, pese a todo, ha contravenido las reglas del viaje.

epopeyas de la Antigüedad, una escrita en prosa y dos, en verso. Confiamos en que nuestro análisis haya servido para dar cuenta de una de las vertientes que poseen las relaciones entre el cine y la literatura, así como para exponer un modelo de estudio que puede aplicarse a muchos otros casos. Asimismo, esperamos que las consideraciones ofrecidas hayan conseguido resaltar la versatilidad de los argumentos universales al poner de manifiesto cómo uno de ellos se despliega en relatos y contextos diversos.

Para finalizar, destacaremos una de las ideas clave que, nuestro juicio, se extrae de la investigación realizada. Como reescritura de un motivo arquetípico, la película de Wellman refleja una de las características más valiosas del cine y, por extensión, del arte; un rasgo que, según Balló y Pérez (2022, p. 11), consiste en la capacidad de lograr que “una determinada historia resulte nueva, fresca, recién inventada, y sugiera una manera contemporánea de entender una trama” ya presente en “obras del pasado”.

5. REFERENCIAS

- Balló, J. y Pérez, X. (2022). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama.
- Biblia de Jerusalén (1975). Desclée de Brouwer.
- Cristóbal, V. (2006). *La Eneida de Virgilio, un viaje entre Troya y Roma*. *Revista de Filología Románica*, anejo IV, 85-100.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Bordas.
- Durand, G. (1979). *Figures mythiques et visages de l'oeuvre: de la mythocritique à la mythanalyse*. Berg International.
- Eliade, M. (1999). *El mito del eterno retorno*. Alianza; Emecé.
- Guillén, C. (1993). *The Challenge of Comparative Literature*. Harvard University Press.
- Gutiérrez, F. (2012). *La mitocrítica de Gilbert Durand: teoría fundadora y recorridos metodológicos*. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 27, 175-189.
- Jung, C. G. (1962). *Simbología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

- Jung, C. G. (1968). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Routledge & Kegan Paul.
- Jung, C. G. (1973). *Psychologie de l'inconscient*. Librairie de l'Université Georg et Cie.
- Losada Goya, J. M. (2010, 14 de abril). Nociones de terminología mitocrítica [Ponencia]. Seminario Periódico del Grupo ACIS. Madrid, España.
- Propp, V. (2009). *Morfología del cuento*. Akal.
- Richard, J. P. (1961). *L'univers imaginaire de Mallarmé*. Seuil.
- Saiz Galdós, J., Fernández Ruiz, B. y Álvaro Estramiana, J. L. (2007). De Moscoviçi a Jung: el arquetipo femenino y su iconografía. *Athenea Digital*, 11, 132-148.
- Trocchi, A. (2002). Temas y mitos literarios. En A. Gnisci (Ed.), *Introducción a la literatura comparada* (pp. 129-169). Crítica.
- Wellman, W. A. (Director). (1951). *Caravana de mujeres* [Película]. MGM.

MAURICE BLANCHOT Y LA CRÍTICA LITERARIA COMO REALIZACIÓN EXCÉNTRICA DEL PROYECTO FENOMENOLÓGICO

JOAN CABÓ RODRÍGUEZ

La Salle – Universitat Ramon Llull, España

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo proponemos adentrarnos en la obra del escritor y crítico literario francés Maurice Blanchot (1907-2003) interpretándola como una relectura singular de la perspectiva fenomenológica en el ámbito del espacio literario. Aunque dicha aproximación resulte excéntrica respecto a los planteamientos husserlianos, este acercamiento a Blanchot puede fundarse en su propia obra, en el testimonio de su amigo Emmanuel Levinas (1967, p. 144) y, más recientemente, en estudios notables como los de Marlène Zarader (2001), Jérôme de Gramont (2011), Etienne Pinat (2014) o Danielle Cohen-Levinas (2021), que han intentado explorar las conexiones de su crítica literaria con el pensamiento fenomenológico.

El objetivo de este trabajo será, por tanto, mostrar cómo Maurice Blanchot asume de un modo muy particular la vocación husserliana de retornar *a las cosas mismas* en el ámbito de la estética literaria, pudiéndose comprender su obra como una relectura excéntrica del proyecto fenomenológico que busca describir el modo propio de manifestación del espacio literario.

Con este propósito, el capítulo seguirá la siguiente estructura. Después de esta introducción, situaremos la obra de Blanchot en el contexto de la crítica literaria contemporánea (apartado 2). A continuación, exploraremos directamente la posibilidad de interpretar su investigación crítica como fidelidad -excéntricamente fenomenológica- a las *cosas* literarias

mismas (apartado 3). Este acercamiento, lo abordaremos primero desde un punto de vista más general y teórico en diálogo con algunos de sus intérpretes actuales (3.1), para emprender posteriormente un análisis directo de algunos pasajes de su obra que evocan dicha afinidad entre su vocación crítica y el proyecto de la fenomenología (3.2). Antes de concluir, mostraremos cómo para Blanchot la palabra crítica es concebida como aquel espacio de resonancia que posibilita la epifanía de la obra (apartado 4). Nos valdremos, en este caso, de la evocación de una imagen, procedente de unos versos tardíos de Hölderlin comentados por Heidegger, con la que el escritor francés caracteriza la vocación de la crítica literaria (apartado 4).

Partiremos principalmente del análisis de los textos críticos del propio Blanchot, y tomaremos también en consideración algunas de las aportaciones más relevantes en el debate sobre la hipótesis que nos ocupa. Este estudio se sitúa en conexión con algunos de nuestros trabajos previos, en que hemos intentado profundizar diversos aspectos de la obra de Blanchot desde esta clave interpretativa; es el caso de un estudio reciente en el que hemos tratado de explorar la concepción límite de la intencionalidad en la obra del escritor francés (Cabó Rodríguez, 2022).

2. BLANCHOT EN EL CONTEXTO DE LA CRÍTICA LITERARIA CONTEMPORÁNEA

Maurice Blanchot es uno de los críticos literarios y escritores franceses más relevantes del siglo XX. A pesar de ello, es difícil situar su obra con precisión dentro de un movimiento particular de la crítica literaria contemporánea. En este sentido, son llamativas las ausencias de referencias explícitas al escritor -más allá de algunas menciones anecdóticas- en buena parte de los manuales más corrientes de crítica o teoría literarias en lengua española.

Manuel Asensi (2003, p. 341) lo sitúa, con razón -remitiéndose a George Poulet- dentro de lo que se ha llamado *nouvelle critique*, aunque esta designación es suficientemente amplia para incluir bajo su paraguas a críticos muy dispares, desde Bachelard hasta el mismo Blanchot, pasando por el estructuralismo de filiación marxista. Esta denominación,

por tanto, remite más a un contexto histórico y geográfico de la crítica que a las afinidades de pensamiento entre los diversos críticos.

Con respecto al movimiento estructuralista, Blanchot se desmarcó siempre de sus investigaciones, la pretensión de cientificidad de las cuales contrasta fuertemente con el descubrimiento blanchotiano del espacio literario. Dicho espacio literario revoca el orden lógico-formal y metafísico, y se acerca a una noche del conocimiento que se sitúa más allá o más acá de cualquier estructura ideal, diurna¹⁶⁸. El propio Blanchot, escribiendo a propósito de Foucault, se distancia, por un lado, de las disputas de aquellos que pretenden establecer de forma estricta estas clasificaciones renunciando a una comprensión más profunda de los autores - en este caso de Foucault-, y, por otro, del “trascendentalismo vicioso” que el estructuralismo encarna, y que se emparenta con una concepción heideggeriana del lenguaje que el escritor francés tampoco dejará de criticar (Blanchot, 2002, pp. 118-121).

Por este motivo, y por la destrucción de la metafísica que en él opera la literatura, sí que podemos incluir al escritor francés en el ámbito, todavía muy vago, del posestructuralismo, que encarna precisamente una reacción a las premisas de los estructuralistas -y que en ocasiones ha consistido también en una evolución desde el mismo estructuralismo, como en el caso de Barthes. La obra de Blanchot, en efecto, ha sido recibida muy fecundamente por escritores que han sido clasificados dentro de este movimiento, y más concretamente, por los iniciadores de la deconstrucción, Jacques Derrida y Paul De Man¹⁶⁹.

Por otra parte, puesto que proponemos releer la experiencia de la escritura en Blanchot como una realización excéntrica del proyecto

¹⁶⁸ Con todo, es cierto también que en algunos puntos la propuesta de Blanchot confluye, al menos aparentemente, con algunos motivos de la reflexión estructuralista. Es el caso del tema de la “muerte del autor”, muy presente, por ejemplo, en la obra de Barthes (1984, pp. 61-67). Por otra parte, esta contraposición del día y la noche podría sugerir ciertas confluencias con la psico-crítica y, en concreto, con Gaston Bachelard (Lecourt, 1974; Bachelard, 1960). En el caso de Bachelard estaríamos quizá, además, ante “una fenomenología de la imaginación poética en la medida en que desenvuelve toda una ontología del ser” (Asensi, 2003, p. 577).

¹⁶⁹ También un crítico que se ha opuesto radicalmente al movimiento deconstructivo, como George Steiner, puede haber estado en deuda con el pensamiento de Blanchot, aunque de un modo muy discreto y silenciado, como lo ha propuesto Pego Puigbó (2018).

fenomenológico, debemos desmarcar al escritor francés de otros movimientos de la crítica literaria que de modos diversos se hayan vinculado explícitamente con el pensamiento de raíz husserliana.

Por un lado, la fenomenología influyó en la *nouvelle critique* de la denominada Escuela de Ginebra, el primer gran exponente de la cual, Georges Poulet, ensayó una fenomenología de la conciencia crítica que accede a las obras literarias poniendo el acento en el acto de lectura como salida de sí hacia una conciencia ajena al autor. Este pensamiento fue calificado de “logocéntrico” por Derrida, por suponer que hay un sentido de la obra y que este sentido reside en un sujeto trascendental (Selden, Widdowson y Brooker, 2010, pp. 70-71; Asensi, 2003, pp. 341-347).

Por otro lado, la fenomenología fue recibida también por los exponentes de la estética de la recepción (*Rezeptionästhetik*), y en especial por los miembros de la denominada *escuela de Constanza* Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser. Seguidores sobre todo de la hermenéutica de Heidegger, de su discípulo Gadamer y del esteta fenomenólogo Roman Ingarden, estos pensadores sitúan el centro del proceso literario en la experiencia de lectura del lector, que incorpora el texto a su conciencia y lo interpreta en un horizonte de sentido (Selden, Widdowson y Brooker, 2010, pp. 65-85).

Estos enfoques literarios, por sus respectivos acentos en el papel de la conciencia y de la subjetividad y en el trabajo hermenéutico del lector, se alejan mucho de la propuesta blanchotiana.

Y, sin embargo, la obra crítica y literaria de Maurice Blanchot mantiene una cierta relación, singular, con la fenomenología. Como intentaremos explorar en el siguiente apartado, Blanchot conservará algo esencial de la vocación fenomenológica en su personal acercamiento al espacio literario. Antonio García Berrio (1994, pp. 407-426), en los importantes capítulos que dedica a Blanchot dentro de su *Teoría de la literatura*, ha intuido implícitamente esta afinidad, especialmente en lo que atañe a la intencionalidad límite de la obra literaria y sus conexiones con el pensamiento de Levinas. Parece claro, con todo, que si Blanchot conserva una vocación afín a la perspectiva fenomenológica esta irá, en su caso, más

allá tanto de aquello que el método husserliano tiene de idealidad trascendental, como de lo que la propuesta del primer Heidegger implica de hermenéutica existencial. Si pudiéramos considerar algún *a priori* en Blanchot, este sería únicamente el flujo de la escritura en ella misma, que reduce a una pasividad radical tanto al autor como al lector. Es por ello, seguramente, que Asensi (2003, pp. 348-351) afirma que Blanchot no es un teórico *de* la literatura, sino un teórico *en* la literatura. Sin embargo, esta expresión debería ser aún reformulada. Blanchot es en todo caso un *crítico en la literatura*, y no un *teórico*, expresión de la cual el escritor se sentía particularmente alejado¹⁷⁰.

3. LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA DE BLANCHOT, COMO FIDELIDAD -EXCÉNTRICAMENTE FENOMENOLÓGICA- A LAS COSAS LITERARIAS MISMAS

Con el fin de ensayar un acercamiento a la interpretación de la obra de Blanchot como un acceso excéntricamente fenomenológico al espacio literario, introduciremos en primer lugar la cuestión desde un punto de vista más general y teórico, en 3.1., para emprender posteriormente, en 3.2., un análisis directo de algunos pasajes de su obra que evocan dicha afinidad entre su vocación crítica y el proyecto de la fenomenología.

3.1. MAURICE BLANCHOT Y EL PROYECTO FENOMENOLÓGICO

La fenomenología se ha propuesto, desde sus inicios, replantear *cómo* acceder “a las cosas mismas” -el método-, para poder describir *cómo* éstas se dan -su modo de manifestación. Por su parte, una de las grandes preguntas que Blanchot ha planteado en su obra no es otra sino: ¿cómo es posible la literatura?, ¿por qué algo como el arte o la literatura existen? Atendiendo a la obra crítica de Blanchot, la cuestión podría formularse también así: ¿en qué consiste, como se manifiesta y qué implica el fenómeno literario? Este es el campo de estudio abierto por el escritor francés. Y no es menos cierto que las tempranas lecturas de Husserl y Heidegger inspiraron a Blanchot algunas vías inusitadas, tal como

¹⁷⁰ El propio escritor confesaba que se sentía lejos de la expresión “teoría literaria” en una carta inédita a Jacques Derrida (Blanchot, 1990).

testimoniaba el propio Levinas, al que conoció en sus años de joven estudiante universitario en Estrasburgo y con el que mantuvo una larga amistad (Bident, 1998, pp. 38-39; Malka, 2005, pp. 44-46; Poirié, 1996, p. 73). Aunque no podamos considerar a Blanchot un fenomenólogo en sentido estricto, el carácter de su obra crítica no cesa de efectuar un intento de retorno fiel a las *cosas* literarias *mismas*. Así lo remarca Jérôme de Gramont: “Penser la chose littéraire fut aussi pour Blanchot une manière d’aller aux choses mêmes. Emporté vers l’espace littéraire, mais non pas étranger à l’espace de la pensée” (2011, p. 10). La fidelidad al fenómeno literario consistirá en dejar que se muestre según su propio modo de aparecer, según su propio dinamismo y en su lugar propio de manifestación, el espacio literario.

Podríamos, entonces, interpretar la obra de Maurice Blanchot como un acceso a la escritura tal como aparece en la experiencia genuina de la literatura. Es decir, como una investigación del modo particular en que el lenguaje se da cuando es considerado por sí mismo en el seno del espacio literario. Desde el propio flujo poético y literario, la palabra pone entre paréntesis su carácter meramente instrumental y desvela quizá aquello que le es esencial. Este es el proyecto y el método de Blanchot. A pesar de que en él no encontremos la definición metódica precisa en términos husserlianos, según Jérôme de Gramont la fidelidad del escritor francés al fenómeno literario puede llevarnos a los confines de la fenomenología:

C’est bien pourtant par une fidélité extrême à ce qui se donne et ne se donne pas, au phénomène et à sa modalité paradoxale d’apparition [...] que l’œuvre de Maurice Blanchot appartient de plein droit à l’histoire de la phénoménologie, jusqu’à constituer une figure extrême d’une phénoménologie française si souvent fascinée par les figures de l’excès (De Gramont, 2014, p. 7).

También Françoise Collin (1986), en el primer gran estudio de carácter filosófico sobre la obra del escritor francés había esbozado una cierta afinidad de la empresa blanchotiana con la fenomenología, poniendo de manifiesto el necesario desplazamiento de Blanchot con respecto a la filosofía en razón, precisamente, de su fidelidad al fenómeno literario:

C’est toujours dans l’approche attentive des œuvres que Maurice Blanchot s’efforce, non de définir, mais de désigner l’«espace littéraire».

Plutôt qu'en une analyse, sa méthode consiste en une description que l'on pourrait dire phénoménologique dans la mesure où ce qu'elle vise est, en même temps que telle œuvre déterminée, la littérature. Mais la littérature n'apparaît pas, n'est pas ailleurs que dans son perpétuel recommencement. Décrire est lire, relire, répéter. Aussi la pensée de Blanchot, loin de poursuivre son développement à travers les textes et au détriment de ceux-ci, s'y recueille-t-elle et s'y égare-t-elle fidèlement. Mais si la littérature n'est nulle part ailleurs que dans les œuvres, elle n'est cependant donnée en aucune d'elles, ni dans leur ensemble : la littérature n'est jamais donnée, elle n'est jamais. Vouloir désigner l'«espace littéraire», c'est aussi bien renoncer à le trouver dans la particularité d'un ceci, cet auteur, cette œuvre, qu'à le penser dans l'universalité de son concept. La littérature n'est ni une chose ni une idée. [...] Si le propos du critique est de faire apparaître l'originalité d'une œuvre déterminée, si l'objectif du philosophe est de définir l'essence du phénomène littéraire, il faut dire que Blanchot n'est ni un philosophe, ni un critique, ni leur médiation ou leur synthèse ; sa position doit être saisie hors de ces catégories et cela non en raison d'une péripétie de son aventure individuelle [...] mais en raison de la question même qui est la sienne, la question de l'écriture littéraire (Collin, 1986, pp. 27-28).

Las obras de Marlène Zarader (2001) y Jérôme de Gramont (2011) han profundizado de modo más sistemático las relaciones entre Blanchot y la fenomenología. Desde entonces se han publicado otros estudios y comentarios que, con matices diversos, retienen este enfoque fenomenológico: especialmente Pinat (2014), pero también, por ejemplo, Cools (2010) o Lannoy (2008).

3.2. LA CRÍTICA LITERARIA DE BLANCHOT COMO FIDELIDAD A LAS COSAS LITERARIAS *MISMAS*

Ya en su periodismo crítico de los años treinta, lejos de los reconocimientos superficiales, Blanchot busca en las obras que comenta la originalidad propia de la literatura. La literatura es para el crítico francés esencialmente revolucionaria, por el hecho de tender a subvertir las convenciones y el mundo establecido; así lo expresa en un artículo del 13 de enero de 1937 (Hoppenot y Rabaté, 2014, pp. 230-232). Para Blanchot, la literatura no consistirá en la ilustración de determinadas convicciones estéticas, ni en la imitación de un orden del mundo. Esta es la razón por la cual no han de leerse las obras literarias partiendo de convicciones teóricas exteriores a la literatura misma, que pretendan emitir un juicio igualmente exterior sobre las obras (Blanchot, 2007, pp. 38-

39). La tarea del crítico que busca acercarse a la obra ejerciendo una autoridad externa sin correr el riesgo del escritor es aporética (p. 536). El verdadero crítico, con el fin de entrar en la obra, debe permanecer más bien ajeno a la crítica literaria como especialidad, no considerarse nunca un especialista de la crítica (pp. 535-536). Por eso Blanchot no renuncia a ser escritor, sino que, más bien, evitando quedar fuera del acto creativo propio de la literatura en la que se quiere sumergir, deviene, como otros representantes de la *nouvelle critique*, un *crítico escritor*. Así, la crítica, lejos de pretender ser objetiva, exterior, imparcial (Blanchot, 1999, 70-71) o formalmente científica, incorpora en su estilo los recursos propios del lenguaje literario. En Blanchot la crítica nunca dejará de estar ligada a su vocación de novelista o literato: dos vertientes de su escritura -la crítica y la literaria- que, de hecho, se irán entrecruzando cada vez con más intensidad hasta devenir prácticamente indistinguibles.

La crítica literaria de Maurice Blanchot busca la intimidad del espacio literario, que no se rige por la imitación de una exterioridad natural o psicológica, sino que responde a unas leyes interiores a la escritura. Por una lado, de este modo, abordando la literatura desde su interior y sin prejuzgarla, Blanchot la libera de concepciones naturalistas y psicologistas. Dichas concepciones, radicalizadas, constituyen precisamente los dos escollos extremos que ha intentado evitar siempre la fenomenología, mediante la superación de la actitud natural y del psicologismo solipsista, respectivamente. Por otro lado, esta convicción dibuja una poética particular en que, a diferencia del acercamiento aristotélico, la necesidad y la verosimilitud proceden del dinamismo interno de la literatura misma, del *imaginario* tal como aparece, según su propio modo de mostrarse.

Alors que les auteurs dont le souci est d'exprimer le monde de tous les jours croient que leurs œuvres deviennent nécessaires dans la mesure où elles imitent minutieusement leur objet, les écrivains pour qui l'objet de leurs écrits est l'incroyable, le saugrenu, le factice, savent que la nécessité, la vraisemblance, le naturel, viennent d'une ordonnance tout intérieure, de la mise en œuvre de ressources purement littéraires, d'une création dont les dispositions du langage donnent la clé. Ils ont ainsi aidé à libérer l'art de l'esclavage du naturalisme et de la psychologie, non seulement parce qu'ils se sont appliqués à des objets fort éloignés de

l'observation immédiate mais surtout parce qu'ils ont obligé l'œuvre littéraire à se constituer selon ses lois propres, à s'ordonner d'après ses conventions, à demander sa consistance à une forme indestructible (Blanchot, 1943, p. 256).

Más allá de imponer en el espacio literario la imitación de la naturaleza, la expresión de determinadas estructuras psicológicas o del mundo interior del autor, la palabra crítica debe devenir la transparencia del espacio literario, dejándolo mostrar según su propia dinámica, sus propias leyes, su modo particular de donación.

Esta búsqueda íntima de unas leyes y de una *necesidad* propias de la obra la descubre Blanchot en los literatos que comenta. Veamos algún ejemplo de ello: según el crítico francés, Lautréamont busca en los *Chants de Maldoror* una forma pura, una novela ideal, modélica “et pourtant privée de toutes les conventions ordinaires et de toutes les facilités de la tradition” (Blanchot, 1943, p. 197); Balzac, en su obra novelística, tiene un sentido muy grande de la necesidad, que no se explica únicamente por la lógica de su técnica compositiva sino por un azar que encarna una necesidad que es ajena a las causas exteriores hasta el punto de abrir el escritor a una región que sobrepasa aquello que puede conocer y controlar, y que relativiza la comprensión clásica de la imitación y la verosimilitud (pp. 207-208).

Lo que nos muestra la creación literaria cuando se libera de sus lazos miméticos es algo insólito, desconocido, insensatez para el mundo, ya que no responde al orden natural de las cosas. Pero este desconocido no es arbitrario, ni procede de las fluctuaciones del autor, sino que responde a una necesidad secreta de la literatura que es su esencia (Blanchot, 2007, pp. 263-264; Blanchot, 1959, p. 87). La escritura crítica deberá, pues, buscar las leyes propias del espacio literario que, aun siendo insensatas en relación con el orden del mundo, encuentran en lo imaginario una verdad y una verosimilitud propias¹⁷¹.

Hasta tal punto está convencido Blanchot de esta necesidad íntima del proceso literario desvinculado de cualquier tipo de imitación o de

¹⁷¹ En este sentido, Blanchot se muestra cercano también a Gaston Bachelard, al que elogia en un artículo de 1942 (Blanchot, 2007, pp. 242-246).

sumisión a reglas exteriores que identifica el gusto “pueril” por el realismo como una de las causas de la decadencia de la novela francesa: “le roman semble s’être perdu par un goût puéril de réalisme, par un souci exclusif de fidélité à une observation extérieure, par la recherche d’une analyse toute superficielle et facile” (Blanchot, 1943, p. 209). El auténtico escritor no busca la necesidad de la obra en un objeto externo, ya sea natural o psicológico, sino en la obra misma, que constituye un mundo *otro*, con sus propias leyes y relaciones. La literatura como imitación, en cambio, no llega a ser más que una copia imperfecta y degradada de lo real, algo meramente aproximativo y engañoso (pp. 210-211). Por ello, esta concepción de la literatura más allá de la mimesis se aleja radicalmente de la poética platónica, o puede leerse incluso como su inversión¹⁷².

La imperfección intrínseca de la imitación en la creación pretendidamente naturalista procede, por otra parte, de una contradicción latente en el seno de la propia ley de la verosimilitud. Y es que la verosimilitud, queriendo ser ella misma una realización de la necesidad y la unidad propias de toda creación artística, olvida que, en el caso de la literatura, al ser un arte del lenguaje, la necesidad y la unidad cabe buscarlas en las relaciones internas del propio lenguaje más que en referentes externos:

La loi de la vraisemblance n’est elle-même qu’une traduction réaliste de la loi de l’unité nécessaire à laquelle tout art cherche à se soumettre. [...] Il y a dans une telle conception un oubli assez curieux. C’est que le roman est un art du langage et qu’il existe comme univers de figures et de mots. Il serait donc peut-être raisonnable de chercher sa nécessité moins

¹⁷² Como es sabido, según Platón, la poesía en tanto copia degradada, copia de la copia, no ha de ocupar ningún lugar preminente en la república ni en la educación de los ciudadanos, porque lejos de acercarnos a la verdad, nos distancia de ella, difiere de ella en diversos grados. Véase el libro X, 596a-608b, de la *República* (Platón, 2011, pp. 311-327) y el libro IV 719b-719e de *Las Leyes* (Platón, 1999, pp. 380-382). En esta inversión, sin embargo, sigue vivo en diversos sentidos el tema de la diferencia. Como en el caso de Platón, en Blanchot, la diferencia mostrada en lo poético establece un vínculo decisivo con el bien y la justicia. Si en el caso de Platón, el arte, en tanto degradación de la idea, no solo allana el camino al engaño y a la mentira sino que puede llegar a legitimar la injusticia, para Blanchot, la experiencia del espacio literario puede abrir precisamente la posibilidad de un compromiso ético y político auténtico, conduciendo el pensamiento a aquello que sobrepasa los sistemas racionales, a un *decir* que, encontrándose más allá de la idea y de la apófansis, permite tanto testimoniar un acontecimiento -en primer lugar, el horror indecible de Auschwitz- como dirigir la palabra al *otro* en su diferencia irreductible.

dans les rapports extérieurs qu'il entretient avec un modèle ou un lecteur que dans les rapports authentiques du langage et dans la liaison indissoluble d'une forme avec l'objet d'un récit (Blanchot, 1943, p. 217).

Concentrándose en las relaciones propias del lenguaje literario mismo, el arte literario se dirige hacia lo insólito e irreal, descomponiendo el sistema de las cosas verosímiles “au-dessus duquel se montre, objet redoutable du rire, l'absurde, l'étrange, le trop humain” (p. 231).

Si hay realismo auténtico en la literatura, este no reside en la imitación del mundo, sino en constituir en la ficción un mundo *otro*, capaz de poner en cuestión el mundo natural y rivalizar con él (p. 277). A pesar de que aparentemente podría parecer que el escritor francés privilegia la literatura de ficción, lo que en realidad hace es mostrar aquello que toda literatura implica en tanto que, en el fondo, siempre *es* ficción y se regula por sus propias leyes. Este movimiento propio de la obra se da también, por supuesto, en las auténticas novelas del llamado *realismo* literario. Según Blanchot, la verdad propia de la literatura consiste en hacer tambalear el sistema de relaciones del mundo “natural”; y ahí reside también, precisamente, la fuerza propia del *realismo* (Blanchot, 1949, p. 301).

A través de la crítica, Blanchot accede al modo propio de manifestación de este fenómeno particular que es el espacio literario, irreductible al ámbito del mundo “posible”, ajeno tanto a las leyes de la naturaleza como a las de la psicología y las de la conciencia, y sustraído a nuestro conocimiento racional. Así pues, la tarea crítica, en tanto escritura que accede a esta región desconocida de lo imaginario, no es ya un juicio exterior, sino una inmersión en la obra¹⁷³. La crítica adopta entonces un carácter hasta tal punto intencional que está llamada a borrarse a sí misma para devenir epifanía de la obra literaria, realizando su fin únicamente en su desaparición.

¹⁷³ Inmersión que, no obstante, nunca suprime la distancia entre el crítico -el lector, en definitiva-, y la obra (Blanchot, 1963, pp. 57-58).

4. DE CÓMO LA NIEVE HACE RESONAR LA CAMPANA, O SOBRE LA CRÍTICA Y EL “VACÍO DE BUENA CALIDAD” EN EL QUE ACONTECE LA EPIFANÍA DE LA OBRA

En el prefacio a *Lautréamont et Sade*, Maurice Blanchot (1963, pp. 10-12) sostiene que la crítica no es sino una “nada”, un “vacío de buena calidad” que concede a la obra literaria un espacio de resonancia. Como un leve copo de nieve que cae sobre una campana y la hace vibrar, la palabra crítica hace resonar la obra misma y, estremeciéndose por la vibración de la obra, se desvanece. Esta imagen procede de unos versos tardíos de Hölderlin, citados y comentados por Martin Heidegger en la observación previa a la repetición del discurso “Regreso al hogar / A los parientes”, a propósito de la conmemoración del centenario de la muerte del poeta alemán. Allí, Heidegger indicaba:

Tal vez cada una de las aclaraciones a estos poemas sean como una nevada sobre la campana. Independientemente de lo que pueda o no pueda lograr una aclaración, en cualquier caso sí se puede afirmar que, para que pueda alzarse con un poco más de claridad en el poema lo que allí se ha poetizado puramente, el discurso aclaratorio y su intento tienen necesariamente que volver a estrellarse una y otra vez. La aclaración del poema debe tratar de volverse superflua precisamente en pro de lo poetizado. Pero el último y también más difícil paso de toda interpretación consiste en eclipsarse con sus aclaraciones ante el puro alzarse ahí delante del poema. El poema que así se alza en medio de su propia ley arroja ya de suyo y de modo inmediato una luz sobre el resto de los poemas (Heidegger, 2005, pp. 216-217).

Blanchot señala que modifica un poco el sentido del texto heideggeriano, que parecía indicar que todo comentario, en el estremecimiento destempla también inevitablemente el sonido de la campana. El crítico francés propone más bien: “Peut-être le commentaire n’est-il qu’un peu de neige faisant vibrer la cloche” (Blanchot, 1963, p. 10). Y más adelante:

Acceptons un instant la délicate image que nous évoquions : cette neige qui fait vibrer la cloche, cette blanche motion, impalpable et un peu froide, qui disparaît dans le chaud ébranlement qu’elle suscite. Ici, la parole critique, sans durée, sans réalité, voudrait se dissiper devant l’affirmation créatrice : ce n’est jamais elle qui parle, lorsqu’elle parle ; elle n’est rien ; remarquable modeste ; mais peut-être pas si modeste. Elle n’est rien mais ce rien est précisément ce en quoi l’œuvre, la silencieuse,

l'invisible, se laisse être ce qu'elle est : éclat et parole, affirmation et présence, parlant alors comme d'elle-même, sans s'altérer, dans ce vide de bonne qualité que l'intervention critique a eu pour mission de produire. La parole critique est cet espace de résonance dans lequel, un instant, se transforme et se circonscrit en parole la réalité non parlante, indéfinie, de l'œuvre. Et ainsi, du fait que modestement et obstinément elle prétend n'être rien, la voici qui se donne, ne se distinguant pas d'elle, pour la parole créatrice dont elle serait comme l'actualisation nécessaire ou, pour parler métaphoriquement, l'épiphanie (pp. 11-12).

Blanchot tiñe esta imagen con el blanco de la nieve, como tantas veces lo hace también en sus relatos, como si el frío, la impersonalidad y el desvanecimiento de este blanco evocasen la blancura (*blancheur*) de su propio nombre (*Blanchot*). Escritor crítico que se borra ante la obra para dejarla resonar, como el frágil copo de nieve que se deshace a causa del mismo estremecimiento que él ha producido. El crítico no ejerce ninguna autoridad, ni emite juicios de valor; es servidor humilde de la obra y la hace revivir abriendo en el mundo el intersticio que la realidad insólita de la literatura requiere para hacerse oír. Saliendo de sí hacia la obra, se desposee de su "yo" y deviene una mirada anónima, impersonal (Blanchot, 2010, p. 167). Su pasividad radical es el correlato necesario de una intencionalidad superlativa, éxtasis de aquél que, accediendo a la obra nunca se fusiona con ella sino que certifica la distancia que el propio espacio de la obra instituye.

La crítica literaria así concebida deviene entonces una de las tareas más decisivas del pensamiento. No es ya una disciplina parasitaria del arte, ni intenta aprehender las obras examinándolas y objetivándolas, ni ejerce autoridad sobre ellas valorando en qué medida se ajustan a unas determinadas convenciones, ni las instrumentaliza al servicio del conocimiento de una realidad exterior a ellas, ni establece un canon de "clásicos", ni pretende trazar la evolución histórica de las grandes formas artísticas o de los grandes motivos. La crítica literaria deviene más bien aquella escritura que abre el pensamiento a una región oscura que las disciplinas teóricas no consiguen alcanzar: lo *otro* del ser, la no verdad, el mundo de la imagen, la *sombra* de lo real, como lo ha llamado Levinas (1994). Si es crítica en el sentido kantiano, es porque busca las condiciones de posibilidad de la experiencia literaria, pero no desde un conocimiento teórico, sino degustando en la intimidad de la creación su

posibilidad (Blanchot, 1963, p. 13). La crítica literaria deviene entonces una de las tareas más importantes de nuestro tiempo, el modelo para un nuevo pensamiento desvinculado de la noción de valor:

Et, dans la mesure même où la critique appartient plus intimement à la vie de l'œuvre, elle fait l'expérience de celle-ci comme de ce qui ne s'évalue pas, elle la saisit comme la profondeur, et aussi l'absence de profondeur, qui échappe à tout système de valeurs, étant en-deçà de ce qui vaut et récusant par avance toute affirmation qui voudrait s'emparer d'elle pour la valoriser. En ce sens, la critique – la littérature – me semble associée à l'une des tâches les plus difficiles, mais les plus importantes de notre temps, laquelle se joue dans un mouvement nécessairement indécis : la tâche de préserver et de libérer la pensée de la notion de valeur, par conséquent aussi d'ouvrir l'histoire à ce qui en elle se dégage déjà de toutes les formes de valeurs et se prépare à une tout autre sorte – encore imprévisible – d'affirmation (pp. 13-14).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos pretendido mostrar en qué sentido la crítica de Maurice Blanchot puede comprenderse como una asunción particular de la vocación fenomenológica de retorno *a las cosas mismas* en el ámbito del espacio literario. Como hemos visto en el apartado 2, resulta difícil situar a Blanchot entre los principales movimientos de la crítica literaria contemporánea. De igual modo, su excéntrica lectura de algunos motivos husserlianos tampoco puede ser encuadrada en alguna de las ramas del movimiento fenomenológico. Sin embargo, tanto sus propios desarrollos, como la intuición profunda de Levinas y los trabajos de diversos estudios actuales justifican la legitimidad y fecundidad de esta lectura. Su obra crítica puede ser comprendida, así, como una fidelidad a las *cosas literarias mismas* que, mostrándose según sus propias leyes y fundando su verosimilitud en una necesidad interior, exigen disolver la autoridad del lector. Únicamente absteniéndose de sus juicios de valor y de la imposición de sus esquemas teóricos, asumiendo una radical pasividad, el crítico hace posible el acontecimiento de la epifanía de la obra.

Aproximándonos al escritor francés desde este ángulo, podemos remarcar aún mejor la significación filosófica de su obra, en la medida en que su fidelidad al espacio literario conlleva la puesta entre paréntesis de algunos ejes de la reflexión metafísica occidental y la abre a nuevos

caminos del pensar en el horizonte contemporáneo. Como comenzábamos a apuntar en el apartado 4, para Blanchot la crítica literaria deviene, así, una de las empresas más importantes de nuestro tiempo, precisamente porque más allá de emitir un juicio sobre las obras literarias, quiere ser el espacio vacío donde lo insólito de la obra pueda resonar. Es la búsqueda de las condiciones de posibilidad de una experiencia literaria que lejos de ser un signo degradado de la realidad, es acceso a la *sombra* de lo real, apertura del pensamiento a aquello que resiste el conocimiento, a su diferencia, a lo desconocido en tanto que permanece desconocido (Blanchot, 1969, pp. 442-443; Laporte, 1998, pp. 70-71). La tarea de la crítica continúa siendo entonces esencial para pensar esta *sombra* de lo real más allá de sus puntos de contacto con formas de seducción, engaño o degradación de la realidad. La *sombra* de lo real no es sino la diferencia que preserva al *otro* en su irreductibilidad a la unidad de la *idea*. Por esta misma razón, lejos de legitimar la injusticia, abre el pensamiento a una exigencia ética radical: más allá de la denominación de lo posible, debe responder a lo imposible (Blanchot, 1969, pp. 68-69, 92).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensi Pérez, M. (2003). Historia de la teoría de la literatura (el siglo XX hasta los años setenta). Volumen II. Tirant lo Blanch
- Bachelard, G. (1960). La poétique de la rêverie. PUF
- Barthes, R. (1984). Le bruissement de la langue. Seuil
- Bident, Ch. (1998). Maurice Blanchot, partenaire invisible, essai biographique. Champ Vallon
- Blanchot, M. (1943). Faux pas. Gallimard
- Blanchot, M. (1949). La part du feu. Gallimard
- Blanchot, M. (1959). Le livre à venir. Gallimard
- Blanchot, M. (1963). Lautréamont et Sade. Minuit
- Blanchot, M. (1969). L'entretien infini. Gallimard
- Blanchot, M. (1990). Lettre à Jacques Derrida. Fonds Jacques Derrida DRR 9.2 [texto inédito]. IMEC

- Blanchot, M. (1999). *Henri Michaux ou le refus de l'enfermement*. Farrago
- Blanchot, M. (2002). *Une voix venue d'ailleurs*. Gallimard
- Blanchot, M. (2007). *Chroniques littéraires du journal des débats. Avril 1941 - août 1944*. Gallimard
- Blanchot, M. (2010). *La Condition critique. Articles, 1945-1998*. Gallimard
- Cabó Rodríguez, J. (2022). *Escritura e intencionalidad en Maurice Blanchot*. *Cauriensa*, 17, 25-44. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.17.25>
- Cohen-Levinas, D. (2021). *Littérature comme phénoménologie première. Maurice Blanchot: La musique des musiques*. *Philosophie*, 151, 73-89. <https://doi.org/10.3917/philo.151.0073>
- Collin, F. (1986). *Maurice Blanchot et la question de l'écriture*. Gallimard
- Cools, A. (2010). *Intentionnalité et singularité. Maurice Blanchot et à la phénoménologie*. En *Éric Hoppenot, É. y Milon, A. (dir.), Maurice Blanchot et la philosophie* (pp. 137-155). Presses Universitaires de Paris-Ouest. <https://bit.ly/3vPqF89>
- De Gramont, J. (2011). *Maurice Blanchot et la phénoménologie. L'effacement, L'événement*. Corlevour
- De Gramont, J. (2014). *Préface*. En *Pinat, E., Les deux morts de Maurice Blanchot. Une phénoménologie* (pp. 5-14). Zeta Books
- García Berrio, A. (1994). *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético* (2^a ed.). Cátedra
- Heidegger, M. (2005). *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin* (trad. H. Cortés y A. Leyte), Alianza
- Hoppenot, É. y Rabaté, D. (2014). *Maurice Blanchot. L'Herne*
- Lannoy, J.-L. (2008). *Langage, perception, mouvement. Blanchot et Merleau-Ponty*. Millon
- Laporte, R. (1998). *À l'extrême pointe. Proust, Bataille, Blanchot*. P.O.L.
- Lecourt, D. (1974). *Bachelard ou le jour et la nuit: un essai du matérialisme dialectique*. Grasset
- Levinas, E. (1967). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Vrin
- Levinas, E. (1994). *La réalité et son ombre*. En *Les imprévus de l'histoire* (pp. 123-148). Fata Morgana
- Malka, S. (2005). *Lévinas, la vie et la trace*. Albin Michel

- Pego Puigbó, A. (2018). ¿Está en deuda George Steiner con Maurice Blanchot? *Ars Brevis*, 24, 174-198. <https://bit.ly/3Xb6NIN>
- Pinat, E. (2014). *Les deux morts de Maurice Blanchot. Une phénoménologie*. Zeta Books
- Platón (1999). *Diálogos VIII. Leyes (Libros I-VI)* (trad. Francisco Lisi). Gredos
- Platón (2011). *Diálogos II* (trad. C. Eggers Lan). Gredos
- Poirié, F. (1996). *Emmanuel Lévinas, essai et entretiens*. Actes Sud
- Selden, R., Widdowson, P. y Brooker, P. (2010). *La teoría literaria contemporánea* (3ª ed.). Ariel
- Zarader, M. (2001). *L'Être et le neutre. À partir de Maurice Blanchot*. Verdier

DEL OTRO ORIENTAL AL OTRO AMERICANO.
TRANSFERENCIA DEL PARADIGMA IDENTITARIO
EN LOS PRIMEROS RELATOS DE AMÉRICA

ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN. LA IDENTIDAD

La construcción de la identidad, en especial la identidad de un colectivo, se plantea como un proceso de oposición y contraste más que de búsqueda de rasgos. Así, no se trata tanto de decir “cómo somos” sino de “cómo no somos” en contraste con el “otro” que, por supuesto, es inferior al yo. En palabras de Bisaha «Barbarians provide `civilized society' with a sense of purpose and identity, to the point that their absence is almost lamented» (2004, 71).

En occidente, la heterogénea y compleja realidad se unió bajo una misma identidad gracias a la argamasa que suponía la religión cristiana y al contraste ofrecido por oriente que cumple el papel de “otro”. Un contraste que surge en la época clásica y que sigue activo hoy en día: «Even today some classically rooted ideas, such as the antagonism of East and West, continue to hold sway» (Bisaha, 2004,45). No obstante, el otro oriental es una figura ambigua de límites poco definidos ya que su papel era actuar como contraste para los múltiples símbolos occidentales. Una semblanza detallada y acorde con la realidad, una semblanza que incluyera los inevitables matices de la heterogeneidad, no resultaba tan útil. Así, «The picture was delineated by selecting just those facts that suited it, and ignoring all others» (Daniel, 1996, 242).

Sin embargo, en el caso de España hay una dificultad intrínseca a la hora de participar en ese “yo” occidental. La presencia y evidente influencia de las culturas islámica y judaica en la península contribuyeron a

desarrollar la idea de que la emergente nación española no era ni suficiente ni apropiadamente occidental. Ya en la edad media, Alfonso X “el sabio” era considerado «altogether too Islamic» (López-Baralt, 1992, 8) y este sentimiento se mantuvo en la primera modernidad generando una sombra de sospecha a pesar de los esfuerzos monárquicos por unir el país bajo una sola fe y una identidad común. Esfuerzos de un éxito relativos, pues la hibridez de la identidad española alcanza la edad moderna. «The problem of the Westernness (or relative Easternness) of Spain, a problem felt with singular passion and even anguish (...) has spawned (...) one of the most important critical controversies of the entire twentieth century in Spain» (López-Baralt, 1992, 1). De hecho, como se verá en este ensayo, la identidad española se debate entre un distanciamiento decidido del “otro” y una innegable cercanía de la experiencia humana compartida.

Este sistema binario resulta difícil de sostener y requiere de un esfuerzo en su mantenimiento, procurando exagerar los símbolos del “yo” y del “otro” para que encajen dentro de esa estructura. En ese sentido, el descubrimiento de América irrumpe en este sistema y supone una fuerza desestabilizadora. He aquí un nuevo grupo, una nueva identidad, de la que no se sabía nada y que, no obstante, debe ocupar un lugar dentro del sistema binario el cual estaba tan asentado que, en su primer viaje, Colón llevó consigo a Luis de Torres, un intérprete morisco, con la intención de que pudiera dirigirse al Gran Khan en árabe. De hecho, en su visita a Cuba, la expedición española interpeló a los indios taínos en árabe ([López-Baralt, 1992, 10](#)). De forma más elaborada, Tvestan Todorov indica:

Se podrían distinguir dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado (. . .). O bien [Colón] piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (. . .). Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo; en la convicción de que el mundo es uno. (Todorov, 1989, 50).

Por tanto, no había un lugar claramente delimitado para este nuevo grupo que debía integrarse necesariamente en uno de los dos espacios, ya sea en el lado del “yo” igualando al americano con el español; como en el lado del “otro”, de modo que la diferencia con el español suponga paradójicamente similitud entre americano y oriental. Esto no supone que los españoles fueran incapaces de percibir las evidentes diferencias entre los tres grupos, sino que carecían de las herramientas conceptuales para expresar esa diferencia y construir una imagen diferente. Toda su concepción del mundo dependía de un sistema de imágenes ya preestablecido o, como indica Daniel, «No doubt Western Europeans conceived what they read in terms of their own landed feudalism» (1996, 241). Así, al enfrentarse a esta nueva realidad es preciso buscar puntos de referencia, por lejanos y distorsionados que estos puedan ser, a fin de establecer una comparación que sea la base para construir conocimiento. Los españoles encuentran estos puntos de referencia «ya sea en su propio pasado pagano (grecorromano), ya sea con pueblos otros geográficamente más cercanos, y ya más familiares, como los musulmanes» (Todorov, 1989, 117). El retrato del indio debía hacerse, entonces, utilizando el mismo bastidor con que se enmarcó al oriental, los mismos hilos y el mismo punto debían servir para bordar lo desconocido: «Toda la historia del descubrimiento de América, primer episodio de la conquista, lleva la marca de esta ambigüedad: la alteridad humana se revela y se niega a la vez» (Todorov 1989 57) debido a nuestra incapacidad de «percibir la identidad humana de los otros, es decir, de reconocerlos a la vez como iguales y como diferentes» (Todorov 1989, 84).

El propósito de este ensayo es estudiar cómo se plantea la identidad americana desde el punto de vista europeo. Para ello, es preciso identificar en primer lugar algunos de los muchos elementos que contribuyen a crear la identidad a partir de esa oposición yo-occidente otro-oriente para, a continuación, analizar de qué manera se traslada ese paradigma al escenario americano.

2. ELEMENTOS DE LA IDENTIDAD

La identidad del grupo, por naturaleza, debe dar cabida a un panorama amplio de comportamientos, actitudes y creencias. Desde lo cotidiano a lo insólito, de lo doméstico a lo público, cualquier acción puede utilizarse como prueba de un carácter identitario. Así, no es posible recoger todos los comportamientos susceptibles de ser empleados en la oposición yo-otro. En su lugar, se incluyen aquí únicamente aquellos que se han observado tanto en los relatos españoles que tratan de la relación con oriente como en las crónicas que recogen la relación con América.

Se han agrupado estos comportamientos en tres bloques temáticos. Por una parte, aquellos usos y costumbres que en cierto modo pertenecen a la cotidianeidad y por ello son experimentados de manera general por muchos de los miembros del grupo. En un segundo bloque, los pilares de la esfera cultura, se analiza el gran eje en torno al cual pivota (o se hace pivotar) la identidad europea: la religión, a partir de la cual se derivan dos arquetipos el héroe-mártir que se define por la constancia en su fe y el renegado que vuelve la espalda a su identidad. Finalmente, un tercer bloque se dedica para los puntos de unión pues, como se apuntaba brevemente en el epígrafe anterior, la identidad española se balancea entre el rechazo claro al “otro” y la inevitable cercanía producto de experiencias compartidas universales. Así, no puede completarse este ensayo sin dedicar un poco de atención a las fisuras del sistema, aquellos puntos en los que a pesar de la decidida oposición y contraste unos y otros se encuentran y se funden en un confuso y dubitativo “nosotros”.

2.1 USOS Y COSTUMBRES

2.1.1 El sexo

La práctica sexual se mueve en una curiosa dualidad entre la intimidad de la pareja y el sonrojo que produce hablar abiertamente del tema y los valores sociales y culturales que se le adscriben, de manera que hay conductas sexuales aprobadas y otras censuradas. En ese sentido, en la Europa cristiana el sexo se concibe como instrumento para la procreación; si bien esto no exime que haya otros discursos en los que se enfatice más la búsqueda de placer. No obstante, el sexo “aprobado” se produce en

todo caso entre un hombre y una mujer, dejando las prácticas homosexuales y en especial las homosexuales masculinas para los “aberrantes”.

Por su parte, Oriente, ese espacio indefinido desde Constantinopla hasta Tánger, tiene una actitud mucho más liberal en lo que respecta a las relaciones homosexuales. De modo que, a pesar del pudor que pueda despertar el tema, las prácticas sexuales orientales resultan fascinantes para los occidentales al tiempo que aberrantes. Así, en su descripción de la caída de Constantinopla, Aeneas Silvius Piccolomini habla de «boys made to submit as women» (En Bisaha, 2004, 63) como muestra de la páfida barbarie del “otro”. Con mucho menos escándalo, pero subrayando la diferencia de conducta, Cervantes habla del destino de dos hermosos jóvenes vendidos como esclavos al Turco en *El amante liberal*. Así, se forma un bucle conceptual en el que si las relaciones homosexuales ya eran censuradas por defecto, lo son más aún cuando son aceptadas y abiertamente practicas en Oriente. De igual modo, si todas las prácticas del “otro” son aberrantes, más aún cuando se trata de sexo.

Las crónicas americanas no hablan mucho de prácticas sexuales, salvo cuando quieren definir el carácter de un pueblo ya sea como dócil y casi cristiano o como pícaro y hereje. En los *Naufragios* de Álar Núñez destaca únicamente un comentario algo socarrón en el que dice «entre estos vi una diablura, y es que vi un hombre casado con otro, y estos son unos hombres amarionados, impotentes, y andan tapados como mujeres» (Cabeza de Vaca, 1551, 173). De modo que América se equipara en esta ocasión a Oriente, aunque Cabeza de Vaca parece subrayar que se trata de un grupo minoritario dentro del gran colectivo.

2.1.2. El atuendo

La idea de que la apariencia externa es engañosa es un motivo habitual tanto en la literatura como en la cultura popular. Vestir no es lo mismo que ser y el más rico vestido puede esconder bajo la seda un cuerpo corrupto. Sin embargo, el sistema de oposición y contraste es mucho más superficial en este sentido. El “otro” es “otro” porque su aspecto externo es distinto del “nuestro”. Esto no es un absoluto y, cuando así conviene, se acepta que la apariencia no tiene por qué corresponder con

la naturaleza. Sin embargo, el hecho de que haya que matizar esto subraya de modo implícito que el aspecto es un rasgo identitario clave.

En Oriente, el traje musulmán es una forma de obtener libertad. Unos renegados españoles en Turquía aconsejan a Pedro de Urdemalas que abrece el islam, justificando esta ruptura del dogma con estas palabras: «Di que sí, aunque guardes en tu corazón lo que quisieres, que nosotros, aunque nos ves en este hábito, tan cristianos somos como tú» (*Viaje de Turquía*, 1557, 178). En la comedia *Los cautivos de Argel*, el personaje de Basurto viste chilaba al tiempo que matiza que «Moro he de ser dolo de efecto» (Lope de Vega, 1647, 284). Si bien esto parece una justificación interesada, el personaje de Sahavedra, firme representante de la fe cristiana, acepta que Basurto pueda parecer moro sin tener por ello que renegar «Irás de moro vestido» dice, aceptando que vestir no tiene por qué ser (Lope de Vega, 1647, 406).

Esta vacilación en torno al aspecto es aún más evidente en América. Aquellos españoles que pasan una larga temporada entre indios (desde al padre Aguilar a Juan Ortiz y Cabeza de Vaca y sus hombres) se mimetizan con ellos hasta el punto de que sus compatriotas apenas pueden reconocerlos si no es por su dominio del español. En la *Historia verdadera* Bernal Díaz del Castillo cuenta cómo habían enviado a un oficial, Tapia, a buscar a un español que estaba cautivo por la zona: «Y luego se vino Tapia con el español donde estaba Cortés; e antes que llegasen donde Cortés estaba, ciertos españoles preguntaban al Tapia que es del español, aunque iba allí junto con él, porque le tenían por indio propio.» (Díaz del Castillo, 1575, 135). Del mismo modo, en *La Florida* se cuenta de otro cautivo, Juan Ortiz «confiado en que era español» se acercó sin temor a los soldados españoles suponiendo que «le habían de conocer luego que le viesen, como si viniera vestido a la española o estuviera alguna cosa diferenciado de los indios para ser conocido por español» (Inca Gracilaso, 1605, 160). La realidad es que los españoles, viéndolo semidesnudo, con la piel morena y el pelo cortado a la india, no reconocieron en absoluto a su compatriota e incluso cuando este se dirige a ellos en español el reconocimiento tarda en producirse debido a su fuerte acento.

Finalmente, la repentina aparición de Cabeza de Vaca entre un grupo de soldados españoles resulta tan sorprendente que «recibieron gran alteración de verme tan extrañamente vestido y en compañía de indios. Estuviéronme mirando mucho espacio de tiempo, tan atónitos que ni me hablaban ni acertaban a preguntarme nada.» (Cabeza de Vaca, 1555, 202). La estupefacción de al “otro” hablar con perfecto español suspende a los espectadores hasta que logran resolver esa disonancia cognitiva.

2.1.3. El cautiverio

Una de las ideas clave, durante la primera modernidad, en la creación de identidad es que la única razón por la que se puede convivir con esa otra cultura es porque se está allí prisionero.

El cautiverio con Oriente es un tópico muy habitual en obras como *Viaje de Turquía* (Anónimo, 1557) *El trato de Argel* (Cervantes, 1582) *Los cautivos de Argel* (Lope de Vega 1647) *El juez de su causa* (María de Zayas, 1637) y que reflejan de forma más o menos precisa la situación real de muchas comunidades españolas en Oriente.

Si se sobrevivía al encuentro inicial con el “otro”, se sabía y se esperaba que el siguiente paso era el cautiverio, para el cual existía toda una política preestablecida. Así, podía tratarse de un cautiverio permanente (lo que a ojos modernos resulta más similar a la esclavitud) o podía ser un cautiverio “cortado” por el cual cautivo y amo llegaban a un acuerdo de liberación contra un pago sobre el cual únicamente existía como garantía la palabra de honor (en tiempos modernos esto sería un secuestro excepcionalmente gentil e ingenuo). El único acicate para cumplir la palabra dada era el hecho de que el cautiverio era un sistema profundamente implantado y extendido por lo que no solo no se plantaban la conducta contra el sistema, sino que se entendía que el incumplimiento conllevaba un castigo sobre lo cautivos que aún no habían negociado satisfactoriamente su liberación. En cuanto a la negociación por la cuantía del rescate, el mero hecho de negociar era algo común y aceptado. Es decir, no se trataba de una idea original o infrecuente. De hecho, la fuga era mucho más rara que la negociación. Entre otros motivos, porque siempre que la oferta fuera razonable no se rechazaría el rescate.

Esa idea, de cimientos tan fuertes, fue exportada a América sin un ápice de duda. Es decir, los españoles no se plantean que la relación con el otro americano pueda basarse en un sistema diferente. Tanto que incluso se logró implantarla aun cuando no era costumbre de las tribus locales. Estos es el caso de Jerónimo de Aguilar y Juan Ruíz, rescatados por Cortés y de Soto respectivamente. «Y el cacique dijo a Cortés que enviase rescate para los amos con quienes estaban» (Díaz del Castillo, 1575, 129) se dice en la *Historia verdadera*. Mientras que en el relato de *La Florida* se ofrece un rescate incluso cuando ya se ha liberado al cautivo, no entendiendo que pueda haber una liberación gratuita: «Mandó de su parte le dijese (. . .) cuánto deseaba que se ofreciese en qué gratificarlos» (Inca Garcilaso, 1605, 157).

En estas temporadas de cautividad y esclavitud, unas temporadas en el escalafón más bajo de la sociedad, se descubre también cómo tratan los captores a sus esclavos y que diferencias hay frente a su situación de hombres libres en el país natal. En el *Viaje de Turquía* muchos de los cautivos gozan de una libertad y privilegios que no tenían en España, «Dejáronme andar sin cadena (. . .) adonde quisiese» (*Viaje de Turquía*, 1557, 173). En los *Naufragios*, Alvar Núñez pasa hambre y necesidad, pero no más que la que pasan sus amos, por tratarse de tribus particularmente pobres. En ambos casos hay una relación cercana y casi paternal entre amo y esclavo.

2.2 PILARES DE LA ESFERA CULTURAL

Si bien los hábitos son la materia prima fundamental que contribuyen a construir la identidad del grupo, toda sociedad tiene además algunos elementos que considera especialmente importantes e identificativos. Entre ellos, la religión y sus derivados toman una posición fundamental. Más aún en el caso de la cultura europea de la primera modernidad y en concreto la española, en la que la práctica del cristianismo católico se impuso desde las altas esferas como herramienta base para crear una identidad homogénea dentro de un conjunto de identidades altamente heterogéneas.

En los siguientes epígrafes se analiza de qué manera se presenta la religión y cómo se manifiesta a través de dos arquetipos, el del héroe que

se dispone a convertirse en mártir por la fe y el renegado que abandona la religión y se convierte en el “otro”.

2.2.1. La fe y la religión

Quizá la principal característica que permite separar al “yo” del “otro” es la religión. Los cristianos se oponen radicalmente a los musulmanes y por ende a los adoradores paganos (sin detenerse a identificar ese grupo con más nitidez).

Sin embargo, no es difícil encontrar puntos de contacto en la que debería ser la mayor brecha. Al fin y al cabo, cristianismo e islam son religiones “del libro” que comparten escrituras y figuras importantes desde Abraham en adelante. En ese sentido, era muy frecuente el debate en torno al punto común que es la figura de Jesús, discutiéndose la validez y la “verdad” de las creencias islámicas. «The acceptance of Christ as a prophet and the denial of His Godhead seemed in the Middle Ages to be the most important aspect of the Qur’anic mixture of truth and untruth» (Daniel, 1996, 166). De modo que religiones tremendamente similares se planteaban como radicalmente diferentes por un aspecto que, en la gran medida de las cosas, es nimio: el carácter divino de Jesús.

Por su parte, los cultos amerindios incluían figuras femeninas que fácilmente podían trasladarse a la de la Virgen María, como así se hizo en varios casos implementando una estrategia de supervivencia y cuasi relaciones públicas. El inca Don Juan de Santa Cruz Pachacuti hablaba en la historia de su pueblo de «traces and tokens of the true Christian religion (having) been present in the Andes for a very long time» (MacCormack, 2007, 2).

El hecho de que existan tales semejanzas entre unos y otros cultos revela que la diferencia, entonces, debía ser más artificial que natural. El gran pilar social que es la religión estaba hecho con el mismo molde en una y otra sociedad, obligando a fijarse en detalles intrascendentes para poder marcar la diferencia clave que trace la línea entre “nosotros” y “ellos”.

2.2.2. El héroe y el mártir

La religión se emplea a menudo para la movilización social mediante la creación de héroes y mártires nacionales. Así, Pedro de Urdemalas, sufre laceraciones y descarnamiento en sus manos a consecuencia del trabajo forzado durante su cautiverio en Turquía. «Como trataba con la cal, habíame comido todas las yemas de los dedos por dentro y las palmas, que aún el pan no lo podía tomar sino con los artejos de fuera» (*Viaje de Turquía* 1557/2000, 187). No obstante, pese a semejante suplicio, Urdemalas se mantiene firme en su fe cristiana, impávido ante las promesas de regalos por la conversión al Islam y las amenazas de torturas e incluso de muerte si se mantiene en el cristianismo. Tal es su fe, que es capaz de dirigirse al verdugo en estos términos: «alumbrado del Espíritu Sancto, que ya era la muerte tragada, y díxele: Haz lo que te han mandado» (*Viaje de Turquía* 1557/2000, 200).

Por su parte, Álvaro Núñez Cabeza de Vaca padece heridas similares en las manos durante su cautiverio con los indios de Florida. «Traía yo los dedos tan gastados, que una paja que me tocase me hacía sangre de ellos» (Cabeza de Vaca, 1551, 133). Del mismo modo, Cabeza de Vaca cuida de presentarse como un bastión para la fe cristiana, alguien que no sólo no reniega de su fe durante el cautiverio sino que consigue evangelizar a sus captores y que construyan iglesias. «Les mandamos que hiciesen iglesias, y pusiesen cruces en ellas (. . .) hicimos traer los hijos de los primeros señores y bautizarlos» (Cabeza de Vaca, 1551, 212).

En contraste a estos dos casos de éxito, en las obras *El Trato de Argel* y *Los cautivos de Argel* se muestra el martirio y ejecución de un sacerdote llamado Felix, caballero de Montesa, en represalia por la muerte de un musulmán en España. El sacerdote aparece como líder espiritual de sus compañeros y ejerce como tal hasta el último momento. Así, antes de morir, Felix les insta a vivir bien «ninguno yerre, / ninguno niegue al buen Dios,» ante lo cual sus compañeros responden «teniendo tal padre en vos, / que nuestras causas procura/ ninguno hará tal» (Lope de Vega, 1647, 165-169). De forma similar Alonso Ramírez pretende presentarse como un “pastor” que protege a su rebaño ante los ataques físicos y espirituales: «Abrazándose de mí, me pedían con mil amores y ternuras

que no les desamparase y que (. . .) como padre que era de todos, les diera mi bendición» (Sigüenza, 1690, 118).

2.2.3. El renegado

Ocasionalmente, uno de los miembros que componen el grupo del “yo” hace lo impensable: renegar. El renegado es aquel que cambia no solo de religión, sino de nombre, cultura y lealtad. Es la mayor traición concebible, el rechazo a todo lo que compone la identidad. Por ello, no es de extrañar que el trato a ese “traidor” del grupo sea similar independientemente de a qué identidad se haya convertido, oriental o americana. Lo importante no es el destino sino el hecho de renunciar a lo propio.

La traición nunca se plantea como resultado de una pugna ideológica, sino como un cálculo frío. La promesa de riquezas suele ser la causa explícita del cambio de bando, con la posibilidad del ascenso social como factor implícito. Esto apunta, entonces, a que esas riquezas no podían conseguirse fácilmente en España y la gente debía de ser muy consciente de esa dificultad y de las ventajas que ofrece el transfuguismo.

Un buen ejemplo aparece en la obra *Los cautivos de Argel* en la que se representa una negociación por la fe de un morisco llamado Francisco. El pirata Dalí le dice «trueco una gallarda mora / mi hermana, y seis mil ducados. / Deja la cristiana ley» (Lope de Vega, 1605, 72). Más adelante, para endulzar el trato, Dalí añade que «los renegados (son) tenidos / en alta veneración» (Lope de Vega, 1605, 77) lo que termina de convencer al morisco que a partir de ese momento pasa a llamarse Fuquer. De manera similar, el personaje de Claudia de *El juez de su causa* (Zayas, 1637) reniega de su fe para garantizarse una posición cómoda en la sociedad musulmana a la que había llegado como prisionera.

Del mismo modo que Fuquer y Claudia, abrazan al Islam para asegurarse una situación ventajosa, al otro lado del mar Gonzalo Guerrero, un español entre americanos, se niega a acompañar a Aguilar a la costa cuando les llegan noticias de que hay una expedición española. Mientras que Aguilar ha permanecido todo ese tiempo como un esclavo, Guerrero no sólo ha conseguido la libertad, sino que se había integrado en la sociedad americana con tal éxito que se había convertido en capitán y era

un hombre rico «Yo soy casado, tengo tres hijos, y tiénneme por cacique y capitán cuando hay guerras» (Díaz del Castillo, 1575, 130). El retorno a la sociedad española no ofrece ninguna ventaja cuando la vida americana ha sido tan fructífera.

2.3. PUNTOS DE UNIÓN

Finalmente, pese a las diferencias naturales o artificiales que se identifican en la construcción de la identidad, en los relatos de encuentros de dos culturas no se escapan a la posibilidad de puntos de unión entre ambos grupos. Pese a la magnitud con la que se quiere dotar a las diferencias, esta no es insalvable y se puede alcanzar la cooperación.

2.3.1. La virtud

A pesar de los múltiples rasgos negativos que se adscriben al “otro”, ocasionalmente se permite que un miembro de esa comunidad demuestre ser todo un dechado de virtudes. Tres ejemplos, en especial, ilustran este hecho: el Abencerraje, en el relato del mismo nombre, el príncipe Jacimín de *El juez de su causa* (Zayas 1637) y el cacique Mucoço de *la Florida* (El Inca Garcilaso, 1605). Los tres personajes son guerreros valientes, hermosos, gentiles y corteses. Tanto en su aspecto físico como en su comportamiento actúan como verdaderos príncipes renacentistas, prudentes y cortesanos.

Así, la primera descripción del Abencerraje dice que «vieron venir por donde ellos iban un gentil moro en un caballo ruano; él era grande de cuerpo y hermosos de rostro y parecía muy bien a caballo» (*El Abencerraje*, 1601, 134). Por su parte, se dice de Jacimín que «Era el príncipe de hasta veinte años, y demás de ser muy galán, tan noble de condición y tan agradable en las palabras» (Zayas, 1637, 499). Finalmente, en América, el cacique Mucoço causa admiración cuando «estas y otras muchas gentilezas dijo este cacique con toda la buena gracia y discreción que en un discreto cortesano se pueden pintar, de que el gobernador y los que con él estaban se admiraron» (El Inca Garcilaso, 1605, 165) ¿Cómo conjugar entonces la guerra contra un enemigo tan noble?.

Lo cierto es que pareciera que la virtud se contagia, y luchar contra esos enemigos es una fuente de honor. Además, no es extraño que la guerra termine pronto y se establezcan lazos de amistad y alianza entre los cristianos y los nobles príncipes. La alianza es imposible con un demonio al que es necesario exterminar, pero es entendible con un enemigo virtuoso y honrado. En estos casos, entonces, se deshecha el sistema de relación desigual por ineficaz, optándose por establecer una conexión más o menos equitativa entre ambas partes. Por supuesto, esto no significa que se entendiera que el “otro” era como el “yo”; la diferencia se mantiene siempre presente, pero esa diferencia pierde parcialmente su dominante carga negativa. Así se ve, por ejemplo, en las líneas finales de *El Abencerraje* que dicen «De esta manera quedaron los unos y los otros muy satisfechos y contentos y trabados con tan estrecha amistad, que les duró toda la vida» (1601, 164). Si se va a establecer una alianza, entonces de manera retrospectiva hay que suavizar las diferencias y elevar al “otro”.

2.3.2. El dolor

De forma menos estratégica, uno y otro grupo pueden verse como iguales o al menos establecer lazos de relación a través de la experiencia compartida del dolor físico. Una experiencia que, de forma implacable, reduce a los hombres y los iguala.

Por un lado, el dolor se encuentra en los tormentos infligidos, ya que a veces se encuentran torturas similares en ambas culturas. Así, entre los muchos padecimientos de Juan Ortiz, aparece el fuego, algo icónico para la Inquisición en España. También existe una relación de reciprocidad en los tormentos, como es el caso doblemente narrado en *El trato de Argel* y *Los cautivos de Argel* y basado en un hecho real, en el que la muerte de un musulmán en Valencia provoca la quema de un sacerdote en Argel.

Por otro lado, también aparecen similitudes en los remedios al dolor, en los tratamientos médicos y en especial en las muestras de piedad ante el dolor ajeno. El “otro” puede sufrir como lo hace uno mismo. Así el Abencerraje sobrelleva el dolor con una dignidad y estoicismo admirables y tan solo profiere «un grande y profundo suspiro» (1561, 138) pasando a contar su historia a Narváez, su captor cristiano, «porque no os

pareza que el dolor de las heridas me hace suspirar» (1561, 139). También los indios a quienes atiende Cabeza de Vaca producen ternura y compasión por su dolor.

Más difícil aún de encajar en el sistema, pero igualmente presente, “otros” pueden mostrarnos piedad, como es el caso de la mujer y las hijas de cacique Hirrihigua, que una y otra vez suplican clemencia para Juan Ortiz y son, finalmente, la clave para su salvación al ayudarlo a escapar y enviarle en la dirección del noble Mucoço. También los indios que encuentra la expedición de Cabeza de Vaca lamentan profundamente las desdichas acaecidas de modo que «se sentaron entre nosotros, y con el gran dolor y lástima que hubieron de vernos en tanta fortuna, comenzaron todos a llorar recio, y tan de verdad, que lejos de allí se podía oír, y esto les duró más de media hora. Cierta vez que estos hombres tan sin razón y tan crudos, a manera de brutos, se dolían tanto de nosotros, hizo que en mí y en otros de la compañía creciese más la pasión y la consideración de nuestra desdicha.» (Cabeza de Vaca, 1555, 121). La capacidad de empatía del “otro” es más difícil de asimilar que la empatía propia hacia el “otro” pero unos y otras se producen igualmente.

3. CONCLUSIONES

De manera que el esquema de “nosotros” y “ellos” está tan integrado en la construcción de la identidad, que se reproduce incluso cuando “el otro” es una figura completamente diferente. Se fuerza a que ese nuevo “otro” encaje en la silueta del anterior para que el sistema de identidades permanezca estable.

Por ello, para entendernos a nosotros mismos es necesaria la figura de un “otro” frente a la que establecer una comparación. Dicha figura del “otro” se representa siempre y necesariamente enmarcada como *diferente*, aunque la actitud hacia esa diferencia puede variar, desde la superioridad habitual a la igualdad que genera la necesidad y el dolor. En el caso de la construcción de la identidad española, se comenzó comparando con un “otro” oriental, y se emplearon las mismas herramientas cuando se hizo necesario describir al “otro” americano. Así, el

acercamiento a temas como el dolor, los mártires, los enemigos demoníacos y los enemigos virtuosos, el cautiverio, la religión y el atuendo, se encuentran de manera muy similar en ambas representaciones del “otro”.

4. REFERENCIAS

- Anónimo (1557/2000). Viaje de Turquía: (la Odisea de Pedro de Urdemalas). Cátedra
- Anónimo (1561/2005). El Abencerraje (novela y romancero) Cátedra
- Bisaha, N. (2004) Creating East and West: Renaissance Humanist and the Otoman Turks. University of Pennsylvania Press
- Cabeza de Vaca, A. (1555/2010). Naufragios. Cátedra
- Cervantes, M. (1582) El trato de Argel. Cervantes virtual
- Cervantes, M. (1613) Novelas ejemplares. Cervantes virtual
- Daniel, N. (1996) Islam and the West: The Making of an Image. Edinburgh University Press
- De Vega, L. (1647). Los cautivos de Argel. Cervantes virtual.
- De la Vega, I. G. (1605) La Florida del Inca. Cervantes virtual.
- Díaz del Castillo, B. (1575/2017). Historia verdadera. Austral
- López Baralt, L.(1992) Islam in Spanish Literature: From the Middle Ages to the present. Editorial de la Universidad de Puerto Rico
- MacCormack, S. (2007).On the wings of time: Rome, the Incas, Spain, and Peru. Princeton University Press.
- Sigüenza y Góngora, C. (1690/2008). Los infortunios de Alonso Ramírez. Espuela de plata.
- Todorov, T.(1989) La conquista de América: El problema del otro. 2ª. Siglo XXI
- Zayas y Sotomayor, M. (1637/1973). Novelas completas. Bruguera.

TRACING CHRISTOPHER ISHERWOOD'S INDOPHILIA AND ORIENTALISM

JOSÉ-CARLOS REDONDO-OLMEDILLA¹⁷⁴
Universidad de Almería

1. ISHERWOOD'S ROAD TO INDIA: NOWADAYS INDIAN LITERATURE

1.1. INTRODUCTION: LITERARY ROADS FROM AND TO INDIA

India is a country of almost 1.4 billion inhabitants, where proportions are lost and where quantifying is sometimes an unfathomable adventure. The same applies to artistic creation, and in literature is even more evident. If we adopt a western perspective and ignore India's enormous artistic and cultural tradition prior to western colonisation, we can turn to western authors who set their creations, or parts of them, in India, as in the case of authors like E. M. Forster, Rudyard Kipling, Emilio Salgari, Dominique Lapierre and Larry Collins, Javier Moro, and Christian Petit, among others.

Still, it was only at the end of the 1990s, that, undoubtedly influenced by post-colonialism, English and American publishers began to turn their attention to young authors with Indian roots who set their novels in an unknown, exotic world, markedly focused on family clans. Today, many of them make their way independently, far from appealing exoticisms or dreaminess and initial ethnicities, in reality. There is a westernised India that often functions as a mirror of South America. It is not in vain that many have made the Latin American boom of the 60s and 70s and the Indian boom that began in the 90s converge. If García

¹⁷⁴ Department of Philology (English Studies), Campus of International Excellence CEI Patrimonio, 04120 La C. de San Urbano, Almería, Spain

Marquez's *One Hundred Years of Solitude* was the undisputed benchmark for the Latin American literary boom and magical realism, Salman Rushdie's *Midnight's Children* was its equivalent in Anglo-Indian literature. The success of *Midnight's Children* led to the international diffusion of Anglo-Indian literature, and Jorge Herralde himself came to affirm, perhaps exaggeratedly, that it was the most interesting literary phenomenon since the Latin American boom. Other authors, such as Arundhati Roy, Vikram Seth, Aravind Adiga, Jhumpa Lahiri (a Pulitzer Prize winner) and Monica Ali, would follow, to say nothing of V. S. Naipaul, winner of the 2001 Nobel Prize for Literature, of Indian origin but born in Trinidad and Tobago.

This phenomenon brought to the fore cross-cultural and ethnic themes, themes in which European readers were interested and which were also fashionable. They were works that introduced an unknown world, exotic and focused on family clans. Although nowadays, more than from that initial exoticism, these writers seem to prefer the new urban realities. They do not ignore the growing economic power of India, and they move away from the tourist imagination.

In these works, there also appear a sense of home and the diaspora and the dilemmas of identity that migration in search of material improvements to the West entailed, although the western tradition is also marked by western authors who began their migration to the East in search of spiritual improvements. This is the case with Christopher Isherwood, a representative figure of an attitude that many western intellectuals took and that cannot be ignored in our time.

2. OBJECTIVES AND METHODOLOGY

The present study, after providing a contextualisation and presentation of Isherwood, proposes to analyse the first important features that could speak of an early Orientalism in his work. The analysis focuses on his early work and seeks to locate the first manifestations of Orientalism and Indophilia in his work. They will become transcendental in his later stage, his American stage, but this study seeks to determine whether they appear earlier, specifically in the work *The Ascent of F*, a work co-

authored with W. H. Auden. Hence, we have focused partly on this work. We have followed a comparative methodology in two phases: first, a biographical-creative study of the Anglo-American writer, and, second, an analysis of the crucial traces of his primordial Indian Orientalism in his first creative stage that is centred on the play *The Ascent of F*. Finally, the study connects with and draws conclusions about the writer's American stage.

3. CHRISTOPHER ISHERWOOD: A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS

3.1. THE EUROPEAN PERIOD

It is true that, for many, this author is remembered because of the versions or adaptations of some of his most famous works, such as *Goodbye to Berlin*. This is the case with Van Druten's play *I Am a Camera* (1951), the musical *Cabaret* (1966), or its film adaptation directed by Bob Fosse (1972), which describes that atmosphere so typical of the Weimar Republic, an atmosphere paradoxically marked by political and social instability along with experimentation, intellectual brilliance, and artistic creativity. We cannot forget the influence and confluence of movements such as the theory of relativity, the Bauhaus school, the Institute for Sexual Therapy, "Die Neue Sachlichkeit" ("the new objectivity") or expressionism in film, literature, and the arts in general.

On the other hand, it should be noted that rarely has the life of a writer been so clearly divided into two parts, so differentiated into a "before" and an "after." Christopher William Bradshaw-Isherwood was born on August 26, 1904, in High Lane, Cheshire, England, into an upper-middle-class family. He was only ten years old when his father, (Frank) Edward Bradshaw-Isherwood, a professional soldier in the British army, died in combat near Ypres (Belgium) during the First World War. This event would have special repercussions and significance in the life and work of Christopher Isherwood.

Christopher, like so many children whose parents fell on the battlefield during World War I, represented a new generation that had to new

family roles, in the face of which there was no clear organisation. These conflicts, with their variations, would serve as material for the author's *The Memorial: Portrait of a Family* (1932).

After his time at St. Edmund's, Isherwood continued his education at Repton. In 1923, Isherwood began his undergraduate studies at Corpus Christi College of Cambridge University, but the university did not arouse the proper interest in him. His life during this period was characterised by disaffection, which paid off negatively on the academic level, as he tried to pass academic tests via unorthodox means. Small-scale literary recognition would come with his novels *All The Conspirators* (1928) and *The Memorial* (1932). *All The Conspirators* reflects his hostility towards his mother and desire for independence.

In 1929, Isherwood found the theme that would make him popular and definitively launch him to fame. Between 1929 and 1933, he lived in Berlin, where he magnificently captured the particular creative atmosphere of the Weimar Republic, as well as the rise of Nazism. From this period he produced *Mr. Norris Changes Trains* (1935, published in the United States as *The Last of Mr. Norris*) and *Goodbye to Berlin* (1939). Both would be published together and would go down in posterity under the joint title *The Berlin Stories* (1945).

These two novels would establish Isherwood's reputation as an important writer and inspire John van Druten's play *I Am a Camera* (1951), which was adapted by British Lion Films in 1955, and the musical *Cabaret* (1966), made into a film by Allied Artists in 1972 and directed by Bob Fosse. These works offer an impartial vision but with certain notes of humour, revealing a whole gallery of representative characters of an era. They range from British expatriates leading ambiguous lives to typically Berliner characters leading a dishevelled and unconventional existence within the supposed "conventionality" of everyday life.



Christopher Isherwood and W. H. Auden in 1938

The Berlin years would become extremely important to Isherwood. It was in Berlin that he might, for the first time, be able to freely explore his own human and sexual nature. According to Jonathan Fryer, in Berlin, Isherwood encountered German cinema and expressionist drama, the avant-garde, and new theories of experimentation, such as those of Dr. Hirschfeld and his Institut für Sexualwissenschaft (Institute for Sexual Therapy).

During these years, he wrote with Auden *The Ascent of F* (1936) about the corrupting influence of power. Although Auden was originally Catholic and Isherwood was situated in the Quaker tradition, in this work appear all the obsessions that both men had accumulated over time. The work represents a decisive change in his worldview, as it shows a sick civilisation and satirizes imperialism, war, and patriotism. It presents the problem of the individual soul and answers that eastern philosophy could possibly provide better than western. It is here where there first appears a change of direction from the typical British fascination with the Oriental that had begun in the late nineteenth and early twentieth centuries. By the 1930s there was a weariness of it, and many even scoffed at this Orientalising mode. This was not the case with Auden

and Isherwood, who saw in this Orientalism a thoroughly modern means of dealing with the problems of western modernity.

3.2. MERIDIAN AND CHANGE OF COURSE: CONVERSION TO PACIFISM AND THE HOMOSEXUAL AS HERO

With World War II, Isherwood's life took a new turn and took on new perspectives. Between 1939 and 1940, he became a pacifist. This new attitude and feeling, as he himself states in a letter to J. Lehmann (1987, p.61), alienated him from the friends he had left in England just at the most delicate moments of the Second World War. For this reason, Isherwood was highly criticised, as confirmed by Francis King (1976, p. 3), who remembered how Evelyn Waugh had made clear reference to Isherwood and Auden in the characters Parsnip and Pimpernel in his novel *Put Out More Flags*. Isherwood's newfound pacifism was particularly criticised because both he and Auden had been prominent in the fight against fascism in the years between the wars. From that point on, with his pacifist vision and his departure for the United States, his life and literary career would be decisively cut in two.

In the United States, after several changes of address, he settled permanently in California, where he taught and wrote film scripts for Hollywood. In his first six years in North America, Isherwood produced little literature. During this same period, still during the war, Christopher Isherwood worked as a conscientious objector doing alternative war work with the American Friends Service Committee, part of which experiences he recorded in *Down There on a Visit* (1962). In California, he reaffirmed his newfound pacifism. This came at first from Gerald Heard, who had already acquired the habit of meditation and prayer as a way of approaching divine reality. He initiated Isherwood into meditation and explained to him the main aspirations of Vedanta based on the Hindu scriptures, or *Vedas*. This would come to fill a spiritual void, for Isherwood had long since discarded Christianity and was looking for new meaning in life. Moreover, his attraction to Vedanta was no surprise, for it could accommodate both his pacifism and his homosexuality. India represented spirituality and America materiality, and between the two

Isherwood would attempt to chart a philosophical course and reconcile the spiritual and material elements in human existence.

Isherwood would later ask Heard to introduce him to Swami Prabhavananda, founder of the Vedanta Society of Southern California. This would be a pivotal person to whom Isherwood would become unconditionally devoted over time. Isherwood asked him personally to be his guru and spiritual advisor. In a curious coincidence, it was Isherwood who introduced the writer Aldous Huxley both to the Hollywood film industry as a screenwriter and to the Vedanta Society. The Vedanta Society represented to Isherwood not only India, but also a major transformation in his life. In that sense, it is significant and contradictory that writers and intellectuals like Huxley and Isherwood embarked upon and worked in the decadent and superficial film industry while spiritually moving towards a clear Indophilia and away from the superficialities and banalities of the world of cinema.

On a personal level, it was in 1953 when Christopher Isherwood met two brothers: Ted and Don Bachardy. He ended up falling in love with Don, a painter and portraitist. Their friendship gradually developed into romance to the point that they came to share their lives. Later, both would become active in the struggle for the recognition of gay rights. Isherwood's post-war novels continued in that same characteristic and very personal style of autobiographical fiction. Throughout these years, as in his youth, his life and his work appear indissolubly united.

In 1954, he published *The World in the Evening*, in which he portrayed his contemporary life and the problem of intimate relationships, whether homosexual or heterosexual, as well as the way to find love—all this in a magnificent interweaving of fiction and autobiography.

In 1964 appeared *A Single Man*, a short but interesting novel that presents a day in the life of a homosexual bachelor in his later years. For many critics, this would be the best novel of Isherwood's American period. It was followed by *A Meeting by the River* (1967). In it, two brothers, Patrick and Oliver, present Isherwood's life as he lives and interprets it. Alan Wilde called the novel "a summary of Isherwood's intellectual and emotional development" (1971, p. 139). What is anomalous

and peculiar about this work was the fact that the namesake narrator is excluded because of the novel's form.

His overtly autobiographical works include such titles as *Kathleen and Frank* (1971), a very revealing work about his parents, where he apologises to his parents and seeks their forgiveness; *Christopher and his Kind* (1976), a retrospective biography; and his fourth autobiography, a depiction of himself in the 1930s. *My Guru and His Disciple* (1980) appears to be a study of his relationship with Prabhavananda and Vedanta from the beginning of his search for spiritual truth in the Hollywood of the 1930s and 1940s, through more materialistic and more ascetic phases until the death or "physical absence" of Swami Prabhavananda.

In 1981, Isherwood was diagnosed with cancer but continued his creative activity. During the first half of the 1980s, he led a quiet existence and produced various autobiographical materials in the creative field. Isherwood again took up this work so characteristic of him just where *Christopher and His Kind* ended. In these last years of his life, his concerns and worries still give the impression of freshness and liveliness to the extent that, according to the journalist and Isherwood's friend Armistead Maupin, he could make one feel how wonderful it could be to be eighty years old (Swertdt, 1989). Isherwood died on January 4, 1986, in Santa Monica, California.

4. TRACINC CHRISTOPHER ISHERWOOD'S ORIENTALISM: *THE ASCENT OF F*□

If we delve into the European fascination with the Oriental and assimilate Indian culture to the western vantage point, we can see how during the seventeenth and eighteenth centuries the rise of Orientalism was not limited to France or Britain. In Britain it centred around the Royal Society, the Orientalist Society, and the Oxbridge-educated network of translators and historians who offered both renditions of existing works and their own original works; these were sometimes not free from prejudices but which were like fresh air in a country hungry for knowledge.

Romantic Orientalism endured into the nineteenth century, but it was not just a literary novelty. Rather, it would come to provide a broader

view of contemporary social and political issues related to national identity and cultural difference; despite the imperialist vision still prominent then, it sowed the seeds of criticism and guilt, although the time had not yet come to address these issues with full deference.

Isherwood's stance was typical of the way the British turned to the East in the early twentieth century. From the last few decades of the nineteenth century, Asian ideas were absorbed into the west through fiction, translations, and interpretations of the East, and versions of the East came to be known through highly mediated forms, such as theosophical writings, adventure fiction, and travel literature. When English or American writers used materials derived from the East, they did so for their own needs and purposes. By the 1930s, the conventions and clichés of this use of the Orient were already the subject of ridicule. The East was also used as a means of criticising the West. It was a matter of identifying the intellectual resources (whether real or fantasised) intended to revitalise a West in decline. It was a way of evading reality. In this sense, Isherwood's Indophilia and Orientalism were a typical and absolutely modern means of addressing the problems of Western modernity.

The Ascent of F was a work that Isherwood himself said (Isherwood & Berg, 2007, p. 179) was inspired by one of the great figures of the 1930s, T. E. Lawrence, who represented a kind of neurotic hero, a brilliant amateur who was considered one of the best military men of his time. Lidell Hard (1934) described him as someone who represented personal integrity, political commitment, and freedom. Despite this widespread acclaim, Lawrence received no decoration because no senior officer had witnessed these deeds of arms. Isherwood, after reading *Seven Pillars of Wisdom* (1926), thought that T. E. Lawrence had fought for private reasons, which could have been the result of neurosis. He found this attitude attractive and surprising. The fact that he might be homosexual or sadistic, or that he dressed in Arabian clothes, were not relevant. What was attractive was that he was a kind of anti-hero. Somehow, he represented how “the divisions of modern Western life—within the self, and between the self and society—could be overcome and wholeness and freedom achieved” (Normand, 2011, p. 538).

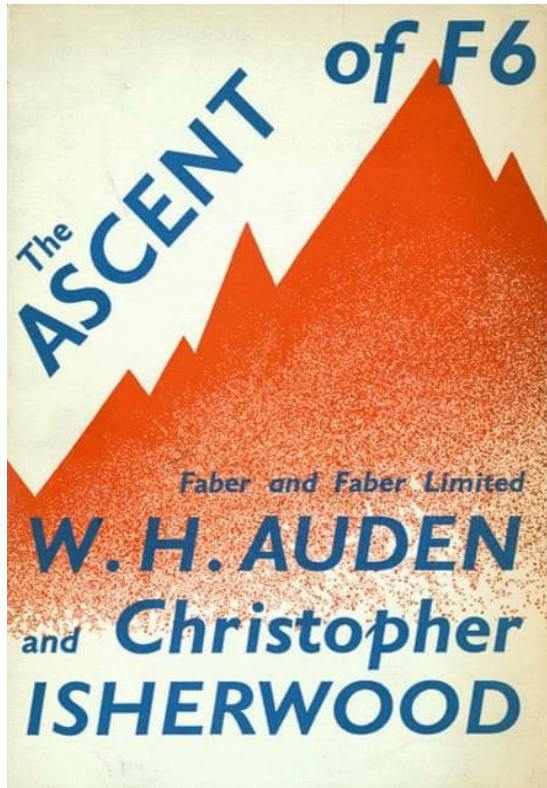
Thus, fascinated by this character, both Isherwood and Auden decided to write *The Ascent of F*. Apart from the fact that some friends of Isherwood and Auden, and even Auden's own brother, John, practiced mountaineering, this circumstance would be another means to frame the work. Thus, on this basis and as revealed by Isherwood himself (Isherwood & Berg, 2007, p. 179) they created a character, Michael Ransom, along with a group of fellow mountaineers who represented a whole gallery of characters with different attitudes, not only to mountaineering, but also to life itself, attitudes that ranged from absolute normality to the most extreme forms of self-torture.

We believe that the authors' main argument is communicated in the long speeches of the head or abbot of the monastery at the foot of F6. From the abbot, the character Ransom learns that the lust for power and influence over others can be veiled by many facades, such as, for example, mountaineering and the desire to save the world; he realises that the expedition is nothing but a reflection of his own arrogance and that what he thought was virtue and knowledge is nothing but authority and supremacy. All of this is neither very new nor very difficult. The abbot's remedy for all our ills seems a bit ingenious, or is it that our authors have not yet sufficiently studied their Eastern philosophers? The will, says the abbot, is evil, and only through austerity, self-discipline, and detachment can we achieve good. Still, the abbot does not explain how to achieve self-denial without training the will.

Despite this advice, Ransom is persuaded by his companions to make an attempt at the top. He sees three of his friends die: victims, he now knows, of his own vanity. He struggles alone and reaches the top, only to find not the demon imagined by the abbot, but his mother.

One of the play's messages relates to the fabrication of one's own myths and how one can be blind to other realities and do the same things repeatedly. This blindness also represents in a way a didactic fact on a political level. The mountain itself represents a Freudian element by embodying a kind of mother figure, and the ascent itself could be interpreted from a political, psychological, or physical point of view. Aside from this, a climb can also have the political element of prestige: just

think of the Sino–British struggle to claim who climbed Everest first and from which side.



The Ascent of F6, 1936

In addition, the hero and his dilemmas appear in the work to reveal the doubts of the self. It is likely that at first Isherwood's (and Auden's) attitude towards eastern culture was common in the early twentieth century and was even used as a form of jest against the European and western, but the eastern gaze was also beginning to be used to criticise western culture. This involved using eastern intellectual sources (whether fictional or real) to revitalise a western culture in decline.

The work marks a clear change of course in Isherwood, and, curiously, the review that appeared in *The Guardian* on July 5, 1938, points out the ideological guidelines of the work:

It is played against the background of our sick civilisation, and its sharp satire cuts, among other things, at imperialism, patriotism, war. But its problem (or problems, for it has no simple theme) is the problem of the individual soul, and its answer (or answers, for it is hardly consistent) seems to be that given by Eastern rather than Western philosophy. (Pringle, 1938)

It is also for this reason that the work has been considered as a kind of expressionist drama with cabaret and music or a “Menippean satire” (Jacobs, 1998, p. 98) full of imitation, parody, fantasy, and all kinds of intellectual and emotional registers—something that makes us understand how, in the first performance of the play at the Mercury Theatre in London in February 1937, the actor who played Ramson, the Scot William Devlin, did not recognise the mixture of serious and comic elements. This may have been due to this diversification of energies, where there are satirical flows with intellectual criticism.

Perhaps the authors were trying to trace a path towards Orientalism as a palliative for the crisis of western man, or they simply sensed that the Oriental was the only thing that could help in the search for truth. The rest was easy to assimilate since Oriental sources were a familiar theme in the 1930s and now the suggestion was not to dominate the Orient, but to know it. In a way, it was a modern Orientalism far removed from ideas of western superiority and marked by doubt and ambivalence. In this approach, we can perhaps infer a slight difference between Auden and Isherwood. Isherwood felt more comfortable because, for him, politics was not especially relevant, while for Auden, his greater social commitment partially confronted his project of the spiritual reform of his transcendent self.

Thus, even the very end of the work offers a complex social model difficult to marry with the dilemmas of the protagonist related to his inner self, family, social class, and country. Isherwood’s (and Auden’s) attitude towards the Oriental is interesting since, from the first moment of the work, an attempt is made to set the socio-political and psychic issues and he (Isherwood) feels attraction to the psychic; hence, this fact in turn originates spiritual issues under individual patterns. Thus, a bias is inevitable from the very first moment. It is true, however, that

Auden and Isherwood treat their oriental models and borrowings in improvisatory and ironic ways, using them opportunistically for cultural clichés to mock, local colour to display, and new ideas to test out. (Normand, 2011, p. 559)

These new patterns influenced both men and marked the rest Isherwood's life and literary career.

5. CONCLUSION: IN THE WAY OF AN AFTERMATH

Christopher Isherwood became a clear defector from the political orthodoxies of the 1930s. This period became a turning point for him, and, in this sense, the emotional effect of the Spanish Civil War made a difference. Thus, while left-wing writers like Stephen Spender or W.H. Auden remained staunch in their philosophical positions, writers like Aldous Huxley and Christopher Isherwood had and shared a late blooming of interest in the realms of philosophy and mysticism.

Isherwood would become a writer (especially in his later life) who transcended the individualised consciousness and matter. This philosophy and its essential doctrines were presented succinctly in his introduction to a translation of the *Bhagavad Gita* by Swami Prabhavananda and himself.

Although we run a high risk of epitomising Isherwood's American period, we can say boldly that the influence of India and Indian mysticism can also be typified through Isherwood's *Vedanta for the Western World*. It gives us cues on some offshoot ideas that the author takes from the ancient *Vedas* that maintain that all is the same, that all religions are the same, and that, in order to affirm the sole reality, one must deny the reality of the visible world. In fact, there is a higher reality with which the true "self" of each human being is identical. To reach it, one must eliminate his or her personal ego. One must establish his or her own identity with the "That" which is the "Ground" of everything. In other words, the individual "Who" should become the universal "That," and man should become God. Only in philosophical abstraction does the "Self" really disappear into something "higher."

What brought Isherwood and Auden together and away from the political passions and literary atmosphere of the thirties probably owes much to the transformation in the making that appears in *The Ascent of F*. It can be considered a setting of the compass away from the meaningless of man's fate and an exploration into new ways of sense and knowledge.

After the cruelty of the Second World War, Isherwood suffered from depression, which translated into a deep rejection of any kind of violence and a concentration upon the self. This trend led to a higher embodiment of the autobiographical element through literature. The work that best reveals this reinforced trend is *A Single Man*. Once in the United States and under the influence of the Hindu philosopher Jiddu Krisnamurti, this revitalised "Self" chose to relativise away from the unease and consequences of the war, a choice and path clearly reflected in his work *Prater Violet*. This took Isherwood to the Vedanta society of Southern California, founded in 1930 in Los Angeles. In fact, he referred to it later as the Vedanta Center in Los Angeles (Scobie, 1974, p. 4) and under the spiritual leadership of the Ramakrishna Order of India.

Today, the Society's headquarters are in Hollywood, and it maintains branch centres in Santa Barbara, San Diego, South Pasadena, and Trabuco Canyon in Orange County. It was certainly contradictory that the archetypal intellectual Huxley, and the inconstant Isherwood embarked on careers in the decadent and superficial film industry, even more given that the Vedanta Society positioned itself as apart from the superficialities and banalities of this world. In fact, the Vedanta Society was strategically situated in the opposite direction, as it was intent on attracting prestigious intellectuals to the film realm to raise its public awareness level and spread its philosophical messages.

This second stage of the writer was marked by new challenges and orientations on both personal and creative levels, which is why determining in depth the influence of Orientalism and India on Isherwood's work requires broad and multidisciplinary studies. The intention of our work is humbler: to try to demonstrate where in Isherwood's writing, in our opinion, we can locate the first signs of Orientalism that led to his later clear Indophilia. This resides in the ideological crisis of the 1930s, and its first probable manifestation appears in *The Ascent of F*. His

California period offers testimony to a life engaged with spiritual inquiry and praxis pursued over more than four decades. It directly links to Orientalism and Indian culture.

6. BIBLIOGRAPHY

- Auden, W. H., & Isherwood, C. (1936). *The ascent of F6: A tragedy in two acts*. Faber and Faber.
- Fryer, J. H. (1977). *Isherwood: A Biography of Christopher Isherwood*. New English Library.
- Isherwood, C. (1928). *All the conspirators*. New Directions.
- Isherwood, C. (1932). *The memorial: Portrait of a family*. Hogarth Press.
- Isherwood, C. (1935). *Mr. Norris changes trains*. Hogarth Press.
- Isherwood, C. (1939). *Goodbye to Berlin*. Hogarth Press.
- Isherwood, C. (1945). *The Berlin Stories*. New Directions.
- Isherwood, C. (1945). *Prater Violet*. Random House.
- Isherwood, C. (1954). *The world in the evening*. Random House.
- Isherwood, C. (1962). *Down there on a visit*. Simon & Schuster.
- Isherwood, C. (1964). *A single man*. Simon & Schuster.
- Isherwood, C. (1967). *A meeting by the river*. Simon & Schuster.
- Isherwood, C. (1971). *Kathleen and Frank: The autobiography of a family*. Simon & Schuster.
- Isherwood, C. (1976). *Christopher and his kind: 1929–1939*. Farrar, Giroux & Strauss, 1976.
- Isherwood, C. (1980). *My guru and his disciple*. Eyre Methuen.
- Isherwood, C., & Berg, J. J. (2007). *Isherwood on writing: The lectures in California*. University of Minnesota Press.
- Jacobs, A. (1998). *What became of WYSTAN: Change and continuity in Auden's poetry*. University of Arkansas Press.
- King, F. (1976). *Christopher Isherwood*. Longman.
- Lawrence, T. E. (1935). *Seven pillars of wisdom*. Jonathan Cape, London. (Original work published in 1926.)
- Lehmann, J. (1987). *Christopher Isherwood: A personal memoir*. Henry Holt and Company.

- Liddell Hart, B. H. (1934). *T. E. Lawrence in Arabia and after*. Jonathan Cape.
- Normand, L. (2011). Modernity and orientalism in W. H. Auden and Christopher Isherwood's "The ascent of F6." *Modern Philology*, 108(4), 538–559. doi:10.1086/660366
- Pringle, J. M. D. (1938, July 5). The ascent of F6: Auden and Isherwood's play reviewed. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2019/jul/05/ascent-of-f6-auden-isherwood-mountaineering-play-review-1938>
- Rushdie, S. (1981). *Midnight's children*. Jonathan Cape.
- Schwerdt, L. M. (1989): *Isherwood's fiction: The self and technique*. Macmillan Press.
- Scobie W. I. (1974). Christopher Isherwood, the art of fiction. *Paris Review*, 49(57), 138-182.
- Van Druten, J. (1951). *I am a camera*. Random House.
- Waugh, E. (1942). *Put out more flags*. Chapman and Hall.
- Wilde, A. (1971). *Christopher Isherwood*. Twayne.

LA INFLUENCIA DE KONSTANTIN BALMONT SOBRE LA IMAGEN DE ESPAÑA EN LA OBRA DE MARINA TSVETÁIEVA

TATJANA PORTNOVA

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la literatura académica se ha creado una tradición de analizar la obra de Marina Tsvetáieva destacando la influencia que sobre ella ejerce su percepción de diferentes culturas. De esa manera, se conocen los estudios dedicados a Alemania (Korsen-Danileva, 1996; Kuznetcov, 2015; Zakirova, 2015), Francia (Losskaia, 2011) o Italia (Komolova, 2007; Kononova, 2010). Asimismo, existen estudios sobre su relación con la cultura checa (Galiamichev, 2011; Razumovskaia, 1991) o polaca (Gildner y Galka, 2003) entre otros. La percepción de España también está presente en la obra de la escritora.

Tsvetáieva compartía la actitud romántica hacia los pueblos como comunidades cerradas con cierto carácter y espíritu o alma. Es significativa su frase: “Во мне много душ. Но главная моя душа — германская” [Tengo muchas almas. Pero mi alma principal es alemana¹⁷⁵] (Tsvetaeva¹⁷⁶, 1994c, p. 549). Sin embargo, no es tan relevante qué alma era la principal, sino el hecho de que pueda determinarse con la base del idioma nacional. En la vida de Tsvetáieva, se alternaron y combinaron las experiencias y estancias en diferentes países. Así, a principios de 1915, Tsvetáieva recuerda sus raíces polacas: “В искусстве лжи <...>

¹⁷⁵ Aquí y en más adelante las traducciones de las citas de los textos originales están realizadas por la autora.

¹⁷⁶ En las referencias, en el caso de obras originales en el idioma ruso, se utiliza la transliteración internacional de caracteres cirílicos a caracteres latinos.

Моих прабабушек-полячек / Сказалась кровь” [En el arte de mentir <...> De mis bisabuelas polacas / La sangre se ha manifestado] (Tsvetaeva, 1994a, p. 233). Pero la poeta también se sintió atraída por países lejanos con los que no estaba conectada por lazos familiares conocidos por ella. Uno de esos países era España.

Al principio del siglo XX, los motivos españoles son frecuentes en la poesía rusa. Está reconocida la influencia de la cultura francesa sobre la imaginería española en Rusia durante este período: los personajes más recurrentes son Don Juan y Carmen. En el caso de Carmen, está clara la influencia francesa debido a la obra de Prosper Mérimée y la posterior ópera de Georges Bizet. En caso de Don Juan, en ruso su nombre se pronuncia a la manera francesa, Дон Жуан [‘Don Zhuan’] en vez de Дон Хуан [‘Don Juan’], que sería la transcripción más cercana al español.

Uno de los rasgos de la literatura del Siglo de Plata en Rusia fue el conocer al “otro” (historia, cultura, mentalidad) a través del “yo” artístico propio. De esta manera, mediante el ejemplo de Don Juan se pueden ver las diferentes interpretaciones de esta imagen en los poetas como K. Balmont, V. Briúsov, A. Blok, N. Gumiliov, I. Severianin o la misma M. Tsvetaíeva (Sokolova *et al.*). El más representativo de todos sería K. Balmont, quien usaba los eternos símbolos de Don Juan y Don Quijote, convirtiéndolos en sus propios símbolos (lo cual va a ser característico también de los poetas posteriores como Blok o Ajmátova). Así Balmont mezcla la imagen de Don Juan con la imagen de conquistador y lo interpreta como conquistador de las almas y de los mundos interiores de las mujeres). En esta imagen, Balmont combina la idea del pasado, de la historia de la humanidad con el futuro y los mundos nuevos. La imagen de Don Quijote aparece más tarde en los años 20, cuando a Balmont le va a interesar más la imagen del profeta de valores morales que resucita los ideales del pasado.

V. Polilova (2012) destaca el papel importante de K. Balmont en la recepción de la literatura española en Rusia del primer tercio del siglo XX y anota que, para este período histórico, el lector ruso conocía principalmente al Quijote, quedándose las demás obras de la literatura española en la periferia. Konstantin Balmont y Boris Yarkho fueron las figuras

clave para la difusión de la literatura española. K. Balmont era conocido por su afán por la literatura y cultura española. Dominaba el español y estuvo en España. Este último hecho es relevante, debido a que España a menudo atraía la atención de los escritores rusos que nunca la han visitado, como fue el caso de A. Púshkin, F. Dostoiévski o L. Tolstói. Balmont hizo traducciones del español al ruso de los autores clásicos, como Pedro Calderón de la Barca, Lope de Vega, Tirso de Molina o José de Espronceda, y se interesaba por la obra de los poetas místicos del siglo XVI (Arias Vigil, 2015).

Los investigadores destacan la relación con Balmont y los elementos españoles principalmente basándose en el poema dedicatorio de 1919 (Arias Vigil, 2015; Voitekhovich, 2019) donde aparece la imagen del hidalgo. Sin embargo, teniendo en cuenta la amistad de Tsvetáieva con el poeta, la influencia no se limitó únicamente a este texto.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se pretende realizar la revisión completa de los motivos españoles en la obra literaria de Marina Tsvetáieva, influenciados por Konstantin Balmont, así como identificar sus fuentes colaterales históricas, biográficas y literarias.

3. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología cualitativa de carácter histórico-crítico basada sobre todo en el análisis de las fuentes primarias históricas, esto es, toda la producción escrita de Marina Tsvetáieva. Además, se emplea una metodología hermenéutica comparativa aplicada al ámbito humanístico-literario, intentando en la medida de lo posible reconstruir la interpretación del sentido de la imagería conforme al pensamiento de la autora. Para ello se ponen en común los motivos de una obra específica con su aparición en el resto de la obra de la autora y tras esta primera aproximación, se compara con el contexto y la vida literaria de la autora para identificar la influencia de Konstantin Balmont de las que toma las imágenes.

4. RESULTADOS

4.1. PRIMEROS TEXTOS

Uno de los primeros poemas de Tsvetáieva “Проснулась улица” (“Se despertó la calle...”, 1908) termina con la perífrasis de la fórmula de Pedro Calderón de la Barca que aparece en el título de su drama filosófico “La vida es sueño” (1635): “Уснуть, забыться бы с отрадной думою, / Что жизнь нам грезится, а это — сон!” [Dormir, olvidarse con un pensamiento feliz, / que la vida la soñamos, ¡y esto es un sueño!] (Tsvetaeva, 1994a, p. 11)

En ruso “La vida es sueño” se había publicado en la nueva traducción de K. Balmont en 1902. Además de esta, Balmont había realizado la traducción de seis obras teatrales de Calderón que salieron en 1901, 1902 y 1912. Al mismo tiempo, sabemos que la madre de Tsvetáieva — Maria Aleksandrovna Tsvetáieva— en 1904 (2 años antes de su muerte) estaba aprendiendo español, además de las otras 5 lenguas extranjeras que dominaba (Tsvetaeva, 1995b, p. 390). Es probable que ella tuviera los libros de Calderón en la traducción de Balmont.

En los versos de Tsvetáieva podemos reconocer los elementos del famoso monólogo de Segismundo: “¿Qué es la vida? Un frenesí. / ¿Qué es la vida? Una ilusión, / una sombra, una ficción, / y el mayor bien es pequeño: / que toda la vida es sueño, / y los sueños, sueños son” (Calderón de la Barca, 1993, p.138). La traducción de Balmont al ruso dice: “Что жизнь? Безумие, ошибка. / Что жизнь? Обманность пелены. / И лучший миг есть заблуждение, / Раз жизнь есть только сновидение, / А сновиденья только сны” (Calderón de la Barca, 1989, p. 90).

No existen pruebas de que Tsvetáieva ya en aquel entonces hubiera leído a Calderón. La idea de la fórmula “la vida es sueño” pudo aparecer en muchas fuentes; sin embargo, es muy posible que conociera el libro “Edificios ardientes” («Горящие здания») que K. Balmont publicó en 1900. La quinta sección del libro “El país del cautiverio” («Страна Невולי») llevaba el epígrafe de Calderón “Моя мысль — палач” (“Verdugo es mi pensamiento”) y uno de los poemas de este libro,

“Раненый” (“El herido”) dice: “Я сознаю, что грех и тьма во взоре, / И топь болот, и синий небосклон, / Есть только мысль, есть призрачное море, / Я чувствую, что эта жизнь есть сон” [Me doy cuenta de que la mirada tiene el pecado y la oscuridad / y los pantanos, y el cielo azul. / Existe solo el pensamiento, el mar fantasmal. / Siento que esta vida es sueño] (Balmont, 2009, p. 248).

Tsvetáieva misma mencionaba que Balmont le interesaba a los 15 años, es decir, en 1907-1908. Esto coincide con la fecha del poema “Se despertó la calle...”. Más tarde Tsvetáieva pudo ver la representación de la obra de teatro de Calderón en el recién inaugurado Teatro de A. Ya. Tairov a finales de 1914, o por lo menos conocer la obra de oídas. En 1918 tenemos pruebas de que en esta fecha ya conocía sin duda la obra de Calderón. En sus diarios aparece el siguiente fragmento: “Детская книжка есть: «Во сне все возможно», и у Кальдерона еще: «Жизнь есть сон». А у какого-то очаровательного англичанина <...> «Я ложусь спать исключительно для того, чтобы видеть сны» [Hay un libro infantil: “Todo es posible en un sueño”, y también en Calderón “La vida es sueño”. Y un inglés encantador ha escrito <...> “Me acuesto exclusivamente para ver los sueños”] (Tsvetaeva, 1994c, p. 448).

Los sueños juegan un papel importante en la obra de Tsvetáieva (Aizenshtein, 1992) y, según podemos observar, en su base está la fórmula del dramaturgo español que conoce gracias a K. Balmont, en cuya propia obra este tema había sido muy fructífero. También es importante destacar que este interés va vinculado con el contexto teatral, que será muy importante para Tsvetáieva en 1918, cuando escribe varias obras dramáticas. El nombre de Calderón que menciona en sus diarios de 1918 indica que es un contexto relevante para su dramaturgia propia de los años 1918-1919, entre ella la obra teatral “Приключение” (“Aventura”) que tiene muchos elementos españoles y que vamos a analizar posteriormente.

El siguiente poema en el que podemos observar la influencia de Balmont es el poema “Эльфочка в зале” (“Pequeña elfa en la sala”) del libro “Вечерний альбом” (“El álbum de tarde”, 1909). El poema está dedicado a Anya Kalin (Anna Samoylovna Kalin), amiga de instituto de las hermanas Tsvetáieva. El poema termina con los siguientes versos: “И в

сумерках зимних нам верилось власти / Единственной, странной
царевны Аниты” [Y en el crepúsculo del invierno creíamos en el poder
/ de la única, de la extraña princesa Anita] (Tsvetaeva, 1994a, p. 55).

Según afirma la hermana de M. Tsvetáieva, A. Tsvetáieva, “Pequeña elfa en la sala” se escribió en 1908 después de escuchar la “Danza de Anitra” de la suite de E. Grieg “Peer Gynt” (Tsvetaeva, 2009, p. 265). Anitra, en la obra con el mismo título de H. Ibsen, es la hija del jefe de los beduinos. De esta manera. Anya Kalin se proyecta con la imagen de una princesa del sur, pero Tsvetáieva convierte a la beduina en española usando el hipocorístico de Ana, Anita. Al mismo tiempo, podemos ver la influencia del poema de Balmont (“АНИТА”) “Anita”, 1903, “española con ojos ardientes” a la que Balmont se dirige poniendo su nombre en español: “Не деве Севера, не нимфе ледяной, / Твердил я вкрадчиво: «Anita! Adorada!” [No a una joven del Norte, no a una ninfa helada, / insinuantemente le repetía: “¡Anita! “Adorada!”] (Balmont, 2009, p. 150).

“Pequeña elfa en la sala” es el poema número 13 en el libro. Es de destacar que los poemas 15 (“Пленница” / “Cautiva”) y 16 (“Шарманка весной” / “Organillo en primavera”) también tienen motivos españoles. El primero describe una infanta en el Escorial y el segundo por primera vez, de manera implícita, hace alusión a la ópera Carmen de Bizet.

Dentro del mismo libro tenemos el poema sin fecha “Колдунья” (“Hechicera”) donde podemos reconstruir la relación con los motivos españoles. El mundo de “Hechicera” es el mundo simbólico de la Edad Media católica, que se puede relacionar con diferentes culturas donde hay caballeros, hechiceras quemadas por los abades en el fuego, los elfos. La mención de los elfos puede parecer que se refiere a una temática inglesa o nórdica, pero para Tsvetáieva es una sinécdoque de todo tipo de espíritus de la naturaleza con los que tiene que ver la hechicera Eva, que se considera “la hermana de los elfos espectrales” y se compara con “viento”, “sueño” y “secreto”. Apuntamos que el nombre de la protagonista, Eva, que se asocia con la Eva bíblica, en su versión rusa en Tsvetáieva “Эва” se corresponde con la pronunciación española, italiana y alemana (Eva), diferenciándose de la pronunciación en francés e inglés (Ève, Eve). El rasgo más español en la imagen de la protagonista es su carácter pasional, que anticipa la imagen de Carmen: “Я — Эва, и

страсти мои велики: / Вся жизнь моя страстная дрожь!" [Soy Eva, y mis pasiones son grandes: / ¡Toda mi vida es un apasionante temblor!] (Tsvetaeva, 1994a, p. 34). Los abades persiguen a la hechicera y prometen quemarla en el fuego, lo cual concuerda con la imagen estereotípica de la inquisición española. Persiguen las alegrías terrestres, igual que va a suceder en el poema "Cautiva" del mismo libro: "В чем грех мой? Что в церкви слезам не учусь, / Смеясь наяву и во сне?" [¿Cuál es mi pecado? ¿Que en la iglesia no aprendo las lágrimas / Llorando despierta y al dormir?] (Tsvetaeva, 1994a, p. 34).

En este poema podemos ver la posible influencia de un poema de Balmont que lleva el mismo título "Hechicera", de 1903. El poema está escrito con el mismo metro, un anfibraco con combinación de pies de 3 y 4 sílabas con rima ABABAB. La balada de Balmont con un epígrafe en inglés "She who must be obeyed" de H. Rider Haggard, está dedicada al protagonista que se entregó al poder de la hechicera y encontró la felicidad en su "mentira verdadera". Pero en el texto de Balmont no hay abades, fogatas, encierro de la hechicera, ni tampoco un caballero. La parte más "española" la añade Tsvetaieva, probablemente, por analogía con otros textos de Balmont.

También es posible la influencia de la obra teatral "La hechicera" de Victorien Sardou, que transcurre en el Toledo del siglo XVI y en la que Sarah Bernhardt representó el papel principal. En diciembre de 1908 la obra fue representada en el teatro Nikitski, y Tsvetaieva tenía entradas para esta representación (Петров: 74).

4.2. DON JUAN

La imagen de Don Juan junto con la imagen de Carmen son los ejes temáticos españoles más representativos en la obra de Tsvetaieva, además del contexto literario de la poesía rusa del principio del siglo XX. En cuanto a Don Juan, en diferentes versiones literarias (por ejemplo, en la obra de A. Tolstoi que seguía la interpretación de E. T. A. Hoffmann) de un desalmado lascivo se convierte en gran amante y peregrino, buscador de un ideal encarnado en Doña Ana. Sin embargo, entre las versiones contemporáneas de Tsvetaieva, aparece también el Don Juan vengador y lascivo, cuyos raíces podemos encontrar en el poema inacabado

de Balmont “Don Juan” (libro “Silencio”, 1898). Algunos investigadores (Sokolova *et al.*, 2013) mencionan que el Don Juan de Tsvetáieva no es seductor, sino un caballero valiente, lo que demuestran sus atributos, la capa y la espada. La espada efectivamente acompaña a Don Juan en la mayoría de las versiones, ya que el castigo lo recibe precisamente por reírse de aquél a quien ha matado, y no directamente por la lujuria. La espada la encontramos también en “Don Juan” de Balmont: “Где блещет шпага, там язык молчит” [Donde brilla la espada, está calada la lengua] (Balmont, 2009, p. 202). Sin embargo, el protagonista seductor también es relevante para Tsvetáieva. De manera paralela desarrolla esta idea usando las imágenes semejantes de Lozen y Casanova en las obras teatrales “Fortuna”, “Aventura” y “Fénix”, las tres del año 1919.

La imagen del Don Juan aparece por primera vez en el poema “Hechicero” (“Чародей”) de 1915, pero no llega a adquirir el protagonismo. Es en 1917 cuando Tsvetáieva va a desarrollar la imagen de Don Juan y crea varios ciclos poéticos en torno a su figura. Los investigadores consideran que Tsvetáieva se basa en la interpretación de Don Juan de Pushkin al crear al personaje (Loskutnikova, 2006). En el primer poema del ciclo, Don Juan aparece en el contexto geográfico de Rusia. El precedente de traer a Don Juan al contexto ruso lo podemos encontrar en Balmont, que une a Don Juan con las mujeres rusas:

Я вспомнил степь. Я вижу за туманом
Усадьбу, сад, нарядный бальный зал,
Где тем же сладко-чувственным обманом
Я взоры Русских женщин зажигал.
На зов любви к красавице-княгине
Вошел я тихо-тихо, точно вор.
Она ждала. И ждет меня доныне.
[Me acordé de la estepa. Veo detrás de la niebla
una casa, un jardín, una sala de baile elegante,
donde con el mismo engaño dulce y sentido
yo encendía las miradas de las mujeres rusas.

A la llamada del amor, en la casa de una bella duquesa,
entré silencioso, cual un ladrón.

Ella esperaba. Y me espera hasta ahora] (Balmont, 2009, p. 202).

Las reflexiones sobre Don Juan aparecen más tarde en la carta a B. Pasternak de 14 de febrero de 1925: “Демона, любящего (или губящего) десять Тамар, я не мыслю. Думал ли ты когда-нибудь о смехотворной (жалкой) стороне Дон-Жуана? Любуясь им, я бы не могла любить его: мне было бы неловко, что после меня можно любить еще кого-нибудь” [No me imagino al Demonio que ame (o destruya) a diez Tamaras. ¿Alguna vez has pensado en la parte ridícula (penosa) de Don Juan? Admirándolo, no lo podría amar: me sentiría incómoda de que después de mí se pueda amar a alguien más] (Tsvetaeva y Pasternak, 2004, p. 106).

El tema se desarrolla también en la carta a O. Kolbasina-Chernova del 29 de febrero de 1925, donde reflexionando sobre nueva relación amorosa de Balmont, explica la imagen de Don Juan: “будь Дон-Жуан глубок, мог ли бы он любить всех? Не есть ли это «всех» неизменное следствие поверхностности? Короче: можно ли любить всех — трагически?” [si Don Juan fuera profundo, ¿podría amar a todas? ¿No sería este “todas” la consecuencia constante de la superficialidad? Es decir: ¿se podría amar a todas trágicamente?] (Tsvetaeva, 1995a, p. 728). Balmont aparece como ejemplo de “Don Juan” poético que, sin duda, está motivado por su obra: “Entonces, ¿nueva aventura? Me alegro de que sea una judía. No será de la Habima de Moscú?” (Tsvetaeva, 1995a, p. 728).

Además, en 1925 Tsvetaeva compara a V. Briúsov con el Comendador, dando a entender su simpatía hacia este arquetipo: “Кто так властвовал над живыми людьми и судьбами, как Брюсов? <...> всех — заслушивались. Брюсова же — слушались. Нечто от каменного гостя было в его появлениях на пирах молодой поэзии — Жуана. Вино оледенело в стаканах” [¿Quién gobernaba a las personas y los destinos vivos como Briúsov? <...> a todos les escuchaban. Mientras a Briúsov le obedecían. Algo del convidado de piedra había en sus

apariciones en las fiestas de la poesía joven – Juan. El vino se helaba en los vasos] (Tsvetaeva, 1994c, p. 17).

Don Juan aquí se usa como metáfora de los poetas jóvenes del principio del siglo XX. Pero es destacable que los rasgos de Don Juan se siguen adscribiendo a Balmont: “Бальмонт? К нему влеклись. Блок? Им болели. Вячеслав? Ему внимали. Сологуб? О нем гадали” [¿Balmont? Por él, eran atraídos. ¿Blok? Por él, se enfermaban. ¿Viacheslav? A él, le escuchaban. ¿Sologub? Sobre él adivinaban] (Tsvetaeva, 1994c, p. 17). Sin duda, precisamente es la atracción lo que busca Don Juan (aunque también la enfermedad se puede interpretar como una manifestación fuerte de lo mismo). Indirectamente, sobre Don Juan se proyectará también la imagen de Pushkin como antípoda del Comendador en “Los versos a Pushkin” (Стихи к Пушкину, 1931).

4.3. AÑO 1919.

En 1919 Tsvetáieva se comunica bastante con Balmont, y en sus cuadernos encontramos varias anotaciones de origen español. Así, Tsve-táieva anota la leyenda sobre el rey español Fernando VI (1746–1759) para quien la muerte de su esposa produjo un fuerte choque y fue causa de una enfermedad mental: “Король Испании, в день погребения Королевы, к<отор>ую очень любил, согласился присутствовать на охоте. Когда процессия поравнялась с ним, он поглядел на нее и продолжал охоту” [El rey de España, el día del entierro de la Reina a la que amaba mucho, aceptó ir a la caza. Cuando la procesión le alcanzó, la miró y continuó cazando] (Tsvetaeva, 2000, p. 382).

E. Korkina y M. Krutikova relacionan con los recuerdos de Saint-Simon sobre la corte española (1721) la historia del Marqués de Santa Cruz, el mayordomo de la reina Isabel (Tsvetaeva, 2000, p. 528): “Маркиз де Санта Крудз, судившийся два раза — за неспособность к браку и за нарушение супружеской верности — и оба раза признанный виновным” [El Marqués de Santa Cruz, juzgado dos veces, por la incapacidad para matrimonio y por el adulterio, y ambas veces reconocido culpable] (Tsvetaeva, 2000, p. 382).

El 29 de julio de 1919 Tsvetaíeva escribe acerca de las personas de las que quería rodearse, mencionando Valencia y un duque desconocido:

“Я хотела бы окружить себя исключительно знатоками своего дела <...> когда я засыпаю, восьмой встречал бы меня при моем пробуждении фразой: «А в 1465 г. — близ Валенсии — в местечке «Santa — Неведомо что», первым поваром герцога Неведомо-Кто был испечен пирог с неведомо-чем, испробовав ко <...>” [Me quería rodear excepcionalmente por los expertos <...> cuando me acuesto, el octavo me recibiría al levantarme con la frase: “Y en 1465, cerca de Valencia, en un lugar llamado “Santa No-sé-qué”, el primer cocinero del duque No-sé-quién cocinó una tarta con no-sé-qué, probando <sin terminar>”] (Tsvetaeva, 2000, p. 386).

El 13 de julio de 1919, en los cuadernos de Tsvetaíeva encontramos la mención de España en la siguiente anotación: “Францию я люблю больше, чем француз, Германию больше, чем немец, Испанию больше, чем испанец и т. д. Мой Интернационал — патриотизм всех стран, не Третий, а Вечный!” [A Francia la amo más que un francés, a Alemania, más que un alemán, a España, más que un español, etc. Mi Internacional es el patriotismo de todos los países, ¡no el Tercero, sino el Eterno!] (Tsvetaeva, 2000, p. 358). Este mismo año se escribe la obra teatral “Aventura” (Приключение) donde aparecen tres personajes españoles: el embajador de España, Primer español y Segundo español (los dos últimos se presentan en la lista de personajes como marionetas). Junto con los personajes españoles en el texto aparecen culturemas tales como las mantillas (*мантильи*), el caballero (*кабалеро*) o el hidalgo (*гидальго*). Asimismo, los personajes se caracterizan por los rasgos de carácter propiamente españoles. Una vez lo destaca la invitada francesa: “Надменен, как испанский гранд!” [Es arrogante como un grande de España] (Tsvetaeva, 1994c, p. 513). En los demás casos los personajes se describen a sí mismos: “Что мне бахромчатая шаль / Испании!” [¡Qué me importa el chal con flecos / De España!] (Tsvetaeva, 1994c, p. 481); “Клянусь плащом / И шпагою гидальго: кроме шпаги / Все — за единый взгляд!” [Juro por mi capa / y por la espada de hidalgo: Excepto la espada, / ¡Lo daré todo por solo una mirada!] (Tsvetaeva, 1994c, p. 513); “Извечный / Прекрасный труд испанца: покоренье / Того, что непокорно. Нынче — той” [Eterna / Y bella labor de un español: conquistar / Lo que es inconquistable. Hoy, a aquella]

(Tsvetaeva, 1994c, p. 479); “Нет, даже перед Розой Роз / Не позабуду — что испанец!” [No, incluso ante de la Rosa de las Rosas / ¡No olvidaré que soy español!] (Tsvetaeva, 1994c, p. 482).

En el poema “A Balmont” (1919) se refleja el amor del poeta hacia España. Años más tarde, en “Recuerdos sobre Balmont” (Слово о Бальмонте) de 1936, Tsvetaieva menciona a los distintos autores que tradujo el poeta con diferentes anotaciones. Entre ellos, se mencionan los españoles Calderón (4 tomos de 1400 páginas traducidos por Balmont), Lope de Vega y Tirso de Molina. Para su poema dedicatorio de 1919, Tsvetaieva elige el troqueo de 4 pies, que a menudo se usa en la poesía rusa para imitar los octosílabos españoles, por ejemplo, en «Para España natal...» (На Испанию родную) de A. Pushkin, “El asedio de Pamba” (Осада Памбы) de K. Prutkov, etc. Su derivado es el troqueo de 8 pies en el poema de Balmont “Como español...” («Как испанец»): “Пышно и бесстрастно вянут / Розы нашего румянца. / Лишь камзол теснее стянут: / Голодаем как испанцы. / Будет наш ответ у входа / В Рай, под деревцем миндальным: / — Царь! На пиршестве народа / Голодали — как гидальго!” [Lujosamente y sin pasión se marchitan / las rosas del nuestro sonrojar. / Solo el jubón está más apretado: / Pasamos hambre como los españoles. / Será nuestra respuesta a la entrada / al Paraíso, debajo del almendrito: / “¡Zar! ¡En el banquete del pueblo / pasamos hambre como los hidalgos!”] (Tsvetaeva, 1994c, p. 493-494). La imagen de hidalgo más conocida es, sin duda, Don Quijote. El contexto de creación del poema lo encontramos en la anotación de Tsvetaieva en noviembre de 1919: “Бальмонт — в женском <...> платке — в постели <...> рядом блюдец с картошкой жареной на кофейной гуще: <...> Я перевел Шелли, Кальдерона, <...> Дальше остается только голодная смерть!” [Balmont en un <...> velo en la cama <...> al lado está un plato con patatas fritas sobre los posos de café: <...> Yo traduje a Shelley, Calderón, <...> ¡Solo queda morir de hambre!] (Tsvetaeva, 2000, p.15-16).

El motivo de la muerte hambrienta se asocia con la imagen de elevación del alma y la posterior clasificación de los pecadores y los justos. Los protagonistas líricos están seguros de que su martirio “español” en la Tierra se les contará como entrada al Paraíso.

Es de destacar también que, después de la cuarta estrofa, en el texto inicialmente salían dos estrofas más sin acabar: “Что ж! — А всё ж чумную челядь / В страхе держит, как держала, / Оттопыренная челюсть / Всех <...> Эскуриала. / Не коснемся взором нищим, / Сволочь! — твоего корыта, / Ибо отродясь пресыщен / Жизнью — взор полузакрытый” [¡Nada pues! A los sirvientes de plaga / Agarra en el miedo como antes / La mandíbula estirada / de todos <...> de El Escorial. / No tocaremos con la mirada mendiga, / ¡Bastardo! – de tu comedero, / Ya que de nacimiento está hartado / de la vida la mirada semicerrada] (Tsvetaeva, 1994a, p. 614).

La imagen de El Escorial que aparece en estas estrofas que no entraron en el texto final y, asimismo, en el poema “Cautiva”, de nuevo va asociada con Balmont, aunque probablemente no sea la única fuente de la misma. De tal manera, la mención a El Escorial la podemos encontrar en “El convidado de piedra” de A. Pushkin. En cuanto a la imagen de la “mandíbula estirada”, es alusión a los Habsburgo, ya que el prognatismo es el elemento característico de los retratos de la familia real de la Casa de Austria). V. Bagno (2004) menciona que los viajeros rusos de la época ante todo percibían El Escorial como sepulcro lúgubre de los reyes de España.

Como afirmación de la cercanía entre Balmont y España, en el mismo 1919 Tsvetáieva copia unos versos de carácter jocosos en español, probablemente escritos por Balmont, porque su nombre figura debajo de su firma; sin embargo, se desconoce el origen de la estrofa (Polilova, 2020): “Me dice mi pecho / Que estoy cuerdo, / Y lo hecho es hecho, / Pero no es derecho. / ¡Ay de mí! izquierdo. / C. Balmont” (Tsvetaeva, 2019: 324). Hasta la fecha es el único texto en español que conocemos escrito con la mano de Tsvetáieva.

Más tarde, el 29 de julio de 1924, Tsvetáieva apuntará en el álbum de E. Liatskoï una canción popular española traducida por Balmont: “Не хочу, чтоб ты ушел, / Не хочу, чтоб ты остался, / Но чтоб ты меня

оставил, / Но чтоб ты меня увлек. / Я всего хочу — а значит / Не хочу я ничего¹⁷⁷” (Vanechkova, 2006, pp. 187-188).

Como menciona V. Polilova (2020), asimismo, en el “Relato sobre Sonchka” (1937) Tsvetáieva cita la copla española traducida por Balmont: “Мать, что тебя породила, / Раннею розой была: / Она лепесток обронила — / Когда тебя родила...” (Tsvetaeva, 1994c, p. 332) [texto original en español: “La madre que te parió / Era una rosa temprana / Y se le cayó una hoja, / Que eres tú, linda serrana” (Rodríguez Marín, 1882, p. 8)].

5. DISCUSIÓN

Tras analizar las obras de Marina Tsvetáieva y sus anotaciones personales de temática española relacionada con Konstantin Balmont, hemos podido observar que son variadas las fuentes de inspiración en la obra del poeta ruso y traductor de obras literarias españolas. Es de destacar que Balmont influye en la imagen de España en Tsvetáieva, por un lado, mediante las traducciones, llevando al lector ruso en general y a Tsvetáieva en concreto las obras originales de la literatura española, aunque como influencia directa solo podemos observar la influencia de “La vida es sueño” de Pedro Calderón de la Barca. Aunque Tsvetáieva menciona las obras de Lope de Vega y de Tirso de Molina en sus recuerdos sobre Balmont, no hay constancia de la influencia directa de estos autores sobre su obra. Es posible que el interés hacia Calderón y el concepto de la vida como sueño puede estar motivado por el interés de Tsvetáieva hacia los sueños, lo que destaca Aizenshtein (1992).

Por otro lado, la producción propia de Balmont influye sobre Tsvetáieva y se puede rastrear en sus textos de temática española, aunque en la mayoría de los casos la influencia de Balmont se ve mezclada con las diferentes interpretaciones de motivos españoles de otros escritores rusos. Sin embargo, precedentes tales como mover a Don Juan a un contexto

¹⁷⁷ El original español dice: No quiero que te vayas, / Ni que te quedes. / Ni que me dejes sola, / Ni que me lleves.

territorial de Rusia o las alusiones directas en los poemas “La danza de Anitra” o “Hechicera” son más evidentes, aunque no las únicas.

Finalmente, podemos observar que los períodos de mayor influencia son dos: El primero entre 1907-1908, cuando Tsvetáieva lee bastantes obras de Balmont, lo que se refleja en numerosos paralelismos con su obra en los poemas de este período. También en el año 1919 aparece el poema “A Balmont”. Después de 1917 cuando Tsvetáieva vuelve a Moscú, los dos poetas que viven uno al lado de otro se ven a menudo. Precisamente en este segundo período (1917-1919) es cuando más se manifiesta la línea española en la obra de Tsvetáieva, y se puede observar la influencia directa en la imagen de Don Juan presente los ciclos poéticos de este período, así como en el año 1919, cuando se hacen varias anotaciones sobre Balmont, además del poema ya mencionado.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar los textos y anotaciones de temática española en la obra literaria de Marina Tsvetáieva y en sus cuadernos y diarios, podemos concluir que el poeta ruso, traductor de varias obras de la literatura española, tuvo una gran influencia sobre la imagen de España en Tsvetáieva. Por un lado, esta influencia se puede percibir a través de sus traducciones del español y, por el otro lado, a través de su obra literaria propia basada en motivos españoles. Asimismo, hemos detectado que la relación de amistad a partir de 1917 con Balmont coincide con el pico de interés hacia la temática española en la obra de Tsvetáieva. La influencia como tal se manifiesta en el año 1919 cuando se escribe el poema “A Balmont” y la obra teatral “Aventura”.

8. REFERENCIAS

- Aizenshtein E. (1992). K postanovke problemy “Son v zhizni i tvorchestve M. Tsvetaevoi” en L. Mnuchin (Ed.) Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband (Sdb.) (Vol. 32, pp. 121-134). Peter Lang
- Arias-Vigil M. A. (2015). Ispaniia Serebrianogo veka v postrevoliucionnom prostranstve (K. Balmont, V. Briusov, F. Sologub) en L. Verbitckaia (Ed.) Russkii iazyk i literatura v prostranstve mirovoi kultury. Russkii iazyk i literatura v prostranstve mirovoi kultury: Materialy XIII

- Kongressa MAPRIaL (g. Granada, Ispaniia, 13–20 sentiabria 2015 g.)
(Vol. 14, pp. 43-48). MAPRIaL
- Bagno V. (2004). Ispaniia russkikh pisatelei XX veka. Russkaia literatura, 1, pp. 199-209
- Balmont K. (2009). Polnoe sobranie stikhotvorenii. Public Domain
- Calderón de la Barca, P. (1989) Dramas (Vol. 2). (Trad. K. Balmont). Nauka
- Calderón de la Barca, P. (1993). La vida es sueño. Editorial Librería Ágora
- Galiamichev A. (2011). Obrazy cheshskogo srednevekovia v tvorchestve Mariny Tcvetaevoi en Razzhivin A. (Ed.) “Cherez sotni razediniaushchikh let...”. Prostranstvo tcvetaevdeniia. Issledovaniia. Populiarizatsiia tvorcheskogo naslediia. Materialy Piatykh Mezhdunarodnykh Tcvetaevskikh chtenii. Elabuga (pp. 132-135). EGPU, EGMZ
- Gildner A. y Galka I. (2003). Marina Tcvetaeva v Polshe en Beliakova, I. (Ed.) Marina Tcvetaeva: Epokha, kultura, sudba. Desiataia tcvetaevskaia mezhdunarodnaia nauchno-tematicheskaiia konferentsiia (9–11 oktiabria 2002 goda). Sb. dokl. (pp. 205-218). Dom-muzei Mariny Tcvetaevoi
- Komolova N. (2007). Italiia Mariny Tcvetaevoi. Academia de Ciencias de Rusia
- Kononova M. (2010). Italijskie otzvuki v tvorcheskoi sudbe Mariny Tcvetaevoi. Aleteiia
- Korsen-Danileva, S. (1997). Obraz Germanii v tvorchestve Mariny Tcvetaevoi en O. Revzina (Ed.) “Lebedinyi stan”, “Pereulochki” i “Perekop” Mariny Tcvetaevoi: Chetvertaiia mezhdunar. nauch.-tematich.konf. (9–10 okt. 1996 g.): Sb. dokl. (pp. 53-55). Dom-muzei Mariny Tcvetaevoi
- Kuznetcov A. (2015). Germanskii mif Mariny Tcvetaevoi en G. Rudenko (Ed.) “Esli dusha rodilas krylatoi...”. Materialy VII Mezhdunarodnykh Tcvetaevskikh chtenii v Elabuge (pp. 214-221). Elabuzhskii gosudarstvennyi muzei-zapovednik
- Loskutnikova M. (2006). Osobennosti khudozhestvennogo sodержaniia v literaturnoi razrabotke «vechnykh» obrazov (Don-Zhuan). Studia Rossica Posnaniensia. XXXIII, pp. 51-58
- Losskaia V. (2011). Franciia Mariny Tcvetaevoi: 1939 god en Z. Atrokhina (Ed.) Marina Tcvetaeva v XXI veke: Tcvetaevskie chteniia v Bolsheve 2007, 2009 gg.: Sb. materialov. (pp. 128-139). Dom-muzei M.I. Tcvetaevoi v Bolsheve
- Petrov V. (2002). 12 vecherov Mariny Tcvetaevoi s Saroi Bernar en A.I. Razzhivin (Ed.) “Poet predelnoi pravdy chuvstva”. Pervye Mezhdunarodnye Tcvetaevskie chteniia (pp. 64-77). EGPU

- Polilova V. (2012). Retceptciia ispanskoi literatury v Rossii pervoi treti XX veka (K. Balmont, B. Iarkho) [Tesis doctoral].
<https://istina.msu.ru/dissertations/5442799/>
- Polilova, V. (2020). Marina Tsvetáyeva, traductora de Federico García Lorca: historia y poética de las traducciones perdidas al francés. *Mundo Eslovo*, 19, 227-243
- Razumovskaia M. (1991) Marina Tsvetaeva i Chekhoslovakiia en R. Kemball (Ed.) *Marina Tsvetaeva: Trudy 1-go mezhdunarodnogo simpoziuma (Lozana, 30.VI. — 3. VII. 1982) (Vol. 26, pp. 57-64)*. Peter Lang
- Rodríguez Marín, F (1882). *Cantos Populares españoles. (Vol. 2)*. Francisco Alvarez y C^a
- Sokolova, L., Guzmán Tirado, R., Kibalnik, S., Mokletsova, I. Y Safronova, L. (Eds.). (2013). *Rossiiia i Ispaniia: Dialog kultur*. Jizo Ediciones
- Tsvetaeva A. (2009). *Vospominaniia (Vol. 1.)*. Dom-muzei Mariny Tsvetaevoi.
- Tsvetaeva M. (1994a). *Sobranie sochinenii (Vol. 1)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (1994b). *Sobranie sochinenii (Vol. 3)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (1994c). *Sobranie sochinenii (Vol. 4)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (1995a). *Sobranie sochinenii (Vol. 6)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (1995b). *Sobranie sochinenii (Vol. 7)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (2000). *Neizdannoe. Zapisnye knizhki (Vol. 1)*. Ellis Lak
- Tsvetaeva M. (2019). *V luchakh rabochei lampy: Sobranie poeticheskikh perevodov*. Boslen
- Tsvetaeva M. y Pasternak B. (2004). *Dushi nachinaiut videt: Pisma 1922–1936 godov*. Vagrius
- Vanechkova G. (2006). *Letopis bytiia i byta: Marina Tsvetaeva v Chekhii. 1922–1925*. Publikace Slovanské knihovny
- Voitekhovich R. (2019). *Obraz Evy i motiv raia v poezii i neosushchestvlennykh zamyslakh Tsvetaevoi*. *Modernités russe*, 18, 1-40
- Zakirova Ch. (2015). Retceptciia nemetskoi kultury v poeme Mariny Tsvetaevoi “Krysolov” en G. Rudenko (Ed.) “Eslī dusha rodilas krylatoi...”. *Materialy VII Mezhdunarodnykh Tsvetaevskikh chtenii v Elabuge*. (pp. 189-199). Elabuzhskii gosudarstvennyi muzei-zapovednik

THE HISTORICAL VALUE OF NINETEENTH-CENTURY AMERICAN SLAVE NARRATIVES

MARÍA DOLORES RUIZ CORRAL
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

Slave narratives have helped historians and scholars discover how the institution of slavery worked and understand the resilience of Black Americans under the yoke of the Southern slaveholding states. These accounts have provided historians with not only authentic but also crucial material that details the life in bondage of the South's Black population. The testimonials, documents, and archives provided are part of the culture and history of African-Americans. Furthermore, the themes and experiences narrated by former slaves have remained the cornerstone of the history of the Black community that lived in the Old Confederacy. "Testimony of personal experience is among the most compelling evidence of lives in bondage, of the dance of power and dependency between master and slave, and of how bondage was shaped by the unique circumstances of time and place" (Larson, 2008, p. 431).

Narratives of bondage have become an essential source of information about life on Southern plantations, since they provide the perspective of formerly enslaved authors who had experienced bondage first-hand. Hence, historians have embraced these texts as fundamental data in research on slavery, and they have used slave narratives as historical evidence. The historic essence of these accounts is that they depict a genuine account of barbaric actions committed by slaveholders under slavery. As Yorke (2010, p. 3) suggests, "The inhumanity of slavery is demonstrated through detailed descriptions of the brutal middle passage from Africa to the slave colony and the repeated severance of friendships and family ties through the slave trade". The earliest narratives

began with the forceful abduction of native Africans in Africa, continuing with the cruelties inflicted during their harrowing voyage through the transatlantic Middle Passage, the inhuman slave trade in the US, and the endless sufferings of enslaved people under an evil, albeit legal, institution called slavery. In fact, such texts shed light on the merciless slavery system, many times conducted ‘in the name of civilisation’, which was legal for over two hundred years.

This study will be focused on antebellum slave narratives, accounts published before and during the American Civil War (1760-1865). The harsh stories of misery and atrocities portrayed in the pre-war narratives of bondage are directly related to the historical period when they were written. This is why the stories provided by runaway slaves in the antebellum era are essential texts for interpreting and explaining the slavery institution. Jerry Phillips (2001, p. 337) argues, “To the historians, slave narratives are a mine of information about the inner workings of the slave system literary culture, and the study of moral and political behaviour”. Until slave narratives began to come to light, the discourse on slavery had been informed only from the point of view of slaveholders. Thus, through such texts, we can gain insight into the institution from the slave’s perspective, learn how it worked, consider the situations experienced by the enslaved, and reflect on the inhumanity of their slave-owners towards them.

2. OBJETIVES AND METHODOLOGY

The aim of this paper is to reinforce the historical value of American Antebellum Slave Narratives, a historical journey from their denial as reliable texts until their recognition as trustworthy first-person accounts narrated by former slaves. With this purpose in mind, the methodology will be constructed on the different arguments of various historians and scholars based on bibliographies related to slave narratives.

3. THE DENIAL OF SLAVE NARRATIVES: ULRICH B. PHILLIPS

Until the 1930s, Ulrich B. Phillips was considered a pioneer historian in plantation slavery. His work, typical of his time and place—reflecting the mindset of the Old South—portrayed pro-slavery apologia and was supported by many other pro-slavery southern historians who accepted that slavery was a benign institution that was necessary to control and guide ‘wicked’ Black people. Phillips was engrossed in African-American slavery studies and conducted extensive research in the field for more than three decades, which were grounded in the economic and social structures of the Old South’s history. When Phillips began his series of significant historical studies on the South’s plantations and slavery, “those few scholars who knew the narratives disclaimed them as misleading, inaccurate, tainted [...] they were not merely ignored; they were actively repudiated” (Sekora, 1987, p. 483).¹⁷⁸ Phillips’ sources were extremely diverse and wide; he gathered diaries, private letters, and plantation records, and he handled them so well that he was able to defend and justify the cruel nature of slavery. However, Phillips could not offer evidence to uphold his historical arguments; he simply provided information about superficial realities to misguide the reader. In fact, his greatest authority as a relevant historiographer is based on his pioneering research—as will be explained below; however, in the 1960s “recent criticism and findings have thrown doubt on his accuracy and objectivity” (Kugler, 1962, p. 153-154). Nonetheless, despite his work being extremely biased towards favouring plantation owners, he was considered the major historian of the antebellum South in the first half of the twentieth century, influencing other historiographers who also revealed their racial prejudice and bigotry.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Phillips’ great influence can be appreciated in the statement written by R.H. Taylor, one of his counterparts who celebrated the publication of one of Phillips’ works as a fascinating endeavour that attracted the attention of American history students. “The appearance of a book dealing with the theme of Southern history from the practiced hand of Professor Phillips is always an arresting event for students of American history” (Taylor, 1930, p.158).

¹⁷⁹ In defence of slavery, Woodward (1936, p. 412) asserts, “The slave system [...] did incalculable harm to the white people of the South, and benefited nobody but the negro, in that it served as a vast training school for African savages. Though the regime of the slave

Daniel J. Singal (1977, p. 871) states, “Phillips, [...] was a fine historical craftsman who mastered his manuscript sources thoroughly, but whose manifest racism and overwhelming bias toward the planter class irretrievably marred his conclusions”. In his books, *American Negro Slavery* (1918) and *Life and Labor in the Old South* (1929), Phillips makes a constant interpretation of Southern life by repeating many racial assumptions. His white supremacist doctrine and bigotry pervaded both works. “Through years of living together, Phillips maintained, blacks and whites developed a rapport not of equals but of dependent unequals.” (Smith, 2003). Phillips’ assumptions about the inherent inferiority of enslaved African-Americans seriously damaged the Black race, depicting the Black enslaved as inferior beings inherently dependent on whites.

In his seminal study, *American Negro Slavery*, Phillips describes slavery as a benevolent institution, a working arrangement between a tolerant master and a happy slave, instead of an exploitative system between a cruel master and a powerless enslaved person. This conception of bondage greatly influenced the picture that many Americans had of the institution. Phillips’ conclusions about the difference between black and white races was associated with the paternalistic spirit of the plantation that is elaborated in his authoritative book, *American Negro Slavery*. Not only white Americans, but most historians as well, took as ‘evidence’ Phillips’s approach, which is well-portrayed in his work. Consequently, the great majority of documents and books about slavery published by white Americans considered Phillips’ assumptions indicative of the experienced of the Negro enslaved.

Smith (1993, p. 123-124) maintains, “Georgian Ulrich Bonnell Phillips (1877-1934) remains a controversial and enigmatic figure. [...] Phillips viewed the South with affection and sought to defend it from attacks by neoabolitionists”. Phillips confronted all those who attacked slavery, arguing that the people who had lived under the old regime knew the

plantations was strict it was, on the whole, a kindly one in comparison with what the imported slave had experienced in his own land. It taught him discipline, cleanliness and a conception of moral standards”.

politeness and kindness of both black and white men and women; and, by sharing a picturesque life, people “would find it impossible to agree that its basis and its operation were wholly evil” (1929, p. iv). Phillips also justifies the postbellum attitude based on a defence of the antebellum regime, which both regard the black race not as composed of ordinary human beings but as an inferior creation, which cannot take part in the civilised world. He accepts that “there had been injustice, oppression, brutality and heartburning in this as in all systems”; at the same time, he speaks about “mutual loyalty” (p. vi) concerning the relationship between slaveholder and enslaved. Nonetheless, Phillips does not mention the master’s propensity to vicious actions—the rapes of female slaves—or the violent behaviour undertaken to subdue the slaves, which led to grave physical and psychological harm. He does not consider the fact that life is restrained by living in servitude. Overall, he defines bondage as “a curious blend [...] of tyranny and benevolence, of antipathy and affection” (p. 227) and plantations as “the best schools yet invented for the mass training [...] of backward people” (p. 227). These definitions reveal Phillips’ bigotry when portraying the antebellum South’s history, showing racial prejudice in his portrayal of the Old Confederacy’s slaveholding institution.

Phillips devotes Chapter IX of his comprehensive book, *Life and Labor in the Old South*, to the topic of slavery, titling the chapter ‘The Peculiar Institution’. In this section, he shows his bias, claiming that “slaves were property, and in a civilized order property needs definition and official recognition so that writs may run for detinue, replevin or the like, and a constable be required to serve the proprietor’s interest” (p. 173). Phillips does not question the morality of the ownership of slaves or whether it is ‘civilised’ for a person to own another person. He stresses the fact that the order must be civilised—not the owners or society, but the order—thus, once human property is legally recognised, warrants must be executed on subjects such as arrest, recovery of ‘goods’, and so on, but only in the interest of the owner. Phillips agrees with the hierarchical social order established by white supremacist Southern society; consequently, he does not advocate for social justice. He does not focus his concerns

on slaves—as they were not citizens but mere property—instead he worries about slaveholders’ interests.

The slave trade [...] was not shunned by sinner or saint; and Negro slave labor, for some purposes cheaper even than service of oxen or horses, was excluded nowhere in the stretch of two continents [...]. Circumstances of climate and industry, not of religion or ethics, concentrated it in certain zones to a degree which added a social problem to the initial concern of mere exploitation. (Phillips, 1929, p. 171)

Phillips accepts the existence of the slave trade, although he affirms that the South was not responsible for it, or, at least, no more than other regions of the United States or other countries, since it was legal on two continents. With these two ideas, Phillips fully exonerates the ‘blameless’ Old Confederacy of any assumption of immorality and wipes out the suspicion that white Southerners tended to be more supportive of pro-slavery beliefs, more committed to the slavery system, or that they were the only ones acting out of economic interest. However, Phillips states that servitude brings a downside related to the original issue of exploitation.¹⁸⁰

Phillips embraces the idea of the happy Black American family living in bondage, highlighting the slave’s contentment and the mutual benefit and affection between master and slave. To him, the plantation is a community in which the slave family learns and progresses, has fruitful personal relationships, gets happily married, and raises children satisfactorily.¹⁸¹ This approach to the plantation provided by Phillips and his

¹⁸⁰ According to Phillips, the exploitation of the slaves was not a benefit but a problem, and the fact that slavery was concentrated in the South was problematic as well. It seems that Phillips was not aware that Negroes were brought forcefully from Africa to American soil in the transatlantic slave trade under horrific conditions to become enslaved in the New World. In other words, he ignores the reality by stating that a social problem came about because of the presence of many enslaved Africans; thus, he casts Black people from Africa—who became slaves against their will—as the origin of a social problem. Phillips does not attribute feelings of guilt regarding the slave trade to the white Southerners; quite the opposite, he stresses the enslaved people’s collective culpability as the cause of a new concern. Phillips’ premises illustrate, to a great extent, his bigoted perspective on the slavery institution.

¹⁸¹ R.H. Taylor (1930, p. 159) focuses his attention on Phillips’ concept of the plantation. He explains that the plantation is an entity that produced great prosperity for the slaves in various domains, arguing, “The plantation is aptly described as a home, a factory, a school, a parish, a matrimonial bureau, and a pageant”.

counterparts discloses their undeniably biased antebellum argument towards the ‘peculiar institution’, as Phillips calls it. The plantation functions as a “factory, in which robust laborers were essential to profits” (Phillips 1929, p. 207). In fact, the plantation was a for-profit enterprise. However, his abiding sympathy for the Southern past leads him not to mention that the plantation owners reaped all the benefits, whereas the slave did not receive any salary or other profits, enduring hard work and misery from sunrise to sunset. As a pro-slavery Southern historian, Phillips attempted frantically to spread globally the idea that the condition of servitude was a fair and beneficial system for both, slaves and masters.

Professor of history John W. Blassingame (1975, p. 473) claims that, by exploring almost all kinds of testimonies published by white eyewitnesses, it has been shown that they have essentially refuted narratives written by former slaves. Following Phillips’ ideas, unfortunately, few historians have taken either of these narratives into consideration, and most of them—even until the 1970s—rejected reading ex-slave narratives.

Only three of the sixteen state studies of plantation slavery published between 1902 and 1972 drew even moderately on slave testimony. Among the general studies of slavery, only Frederic Bancroft, in *Slave-Trading in the Old South* (1931), used the testimony of former slaves extensively (Blassingame, 1975, p. 473).

4. THE RESURGENCE OF SLAVE NARRATIVES

Although slavery was abolished after the American Civil War, racism remained pervasive. Thus, almost immediately after the war, the Old Confederacy enacted a series of laws enforcing racial segregation.¹⁸² Because of the political and social repression of African-Americans since

¹⁸² The segregation laws—known as Jim Crow laws—began to be passed during Reconstruction and were fully in force until the beginning of the civil rights movement in the 1950s. During those years, Black Americans lived in a rigidly segregated and repressive South. Under Jim Crow laws, ‘separate but equal’ meant separated but never equal. Segregation was a network of racial inequality and discrimination that affected all domains, having devastating effects on Black people.

the end of Reconstruction, slave narratives were ‘lost’ until the 1950s-1960s.

The resurgence of attention paid to the slave narratives and its legacy has its origin in the struggle that the civil rights movement¹⁸³ and Black protests maintained to attain social justice and win the same rights for African-American citizens that whites enjoyed. This movement was an important force for the expansion of slave memoirs. Interest in slave accounts re-emerged by connecting past domination with current oppression. Since that time, slave narratives have taken a prominent place in American history.

By the end of the 1950s, the denial of damage that the victims of slavery suffered began to come questionable. Some historians, such as Kenneth M. Stampp, challenged the benevolent interpretation of bondage as a school to civilize Black people, describing it as a shameful system whose aim was the degradation of enslaved men and women. Stampp—although controversial in some of his statements—introduces a slave narrative that maintains that “slavery cannot be honestly described by anyone but the slaves” (Stampp, 1956, p. 430). Unlike Phillips, whose work looks at bondage through the master’s eyes with ‘evidence’ based on the planters’ records, Stampp relies on the legacy of slave accounts as texts of great relevance on antebellum slavery in Southern history. By providing factual evidence, Stampp strongly challenges the paternalistic essence of slavery and depicts it as the exploitative labour system that it was, which controlled all aspects of the slave’s life. Stampp explores in detail the labour conditions under which bondmen and bondwomen worked, the discipline and punishments they endured, the way they lived in plantation shelters, and the relationships among them and their behaviour towards their masters.

Another historian, Stanley M. Elkins, in his book, *Slavery: A Problem in American Institutional and Intellectual Life* (1959), highlights the

¹⁸³ The civil rights movement was an unprecedented struggle that took place during the 1950s and 1960s and strove for racial equality. The civil rights movement fought against the legal barriers of segregation and for the recognition of all persons equally human. Its aim was to reform race relations in America, a complicated task for a nation that had its roots in slavery.

importance of taking into consideration “the biased accounts of white eyewitnesses and travellers in the slave narratives” (Elkins, 1959, p. 3). Professor Elkins does not base his book on records but on Southern laws with the aim of determining how people in servitude were treated under such a cruel system, portraying the slavery institution accurately. Elkins states that Southern plantations deprived slaves of their dignity, dehumanising them by stripping them of their African culture and breaking up their families. People in bondage were stripped of any legal rights, such as getting married or owning property. Depriving slaves of their rights made them completely dependent on their masters; this is what Elkins names ‘chattel slavery’.

Regarding Elkins’ book, Brewer (1960, p. 134) asserts that “this is a new work on slavery based upon historiography [...] [where Elkins contradicts] the benevolent theory of Phillips [...] that Negroes were so innately inferior that slavery was the best arrangement for preparing Africans for American civilization”.

Since the end of the 1950’s “few of Ulrich B. Phillips’s appraisals of Southern history have gone unquestioned” (Nichols, 1971, p. 403). In fact, his work as a Southern historian generated great controversy. The clash between the history seen through Phillips’ eyes and those of some progressive authors has led to a significant discrepancy in the history of antebellum chattel slavery. The former attempts to preserve the institution, while the latter—alarmed by the old views on slavery and the racist perspective of the institution portrayed by Phillips—seeks to damage and, eventually, abolish it to make the Thirteenth Amendment real. However, the real meaning and implication of bondage—hidden for decades, since only the assessments of Southern whites were considered—changed by presenting slave views.

[It is during] the 1960s [when] Phillips had come to symbolize the reactionary and racist strains in Southern historiography in general and of the historiography of slavery in particular. Phillips was condemned for ignoring the agony of the slaves. He was the classic apologist for an inhumane, brutal, and exploitative system. (Smith, 1981, p. 138)

In the 1960s, Phillips’ work about slavery was considered by some controversial, and by others disappointing, since it was reviewed and

evaluated with disapproval by much research on life in the Old South. Smith accuses Phillips of making Negroes appear to be different beings since he was wrapped up in his own interest in the slavery institution. The Negro was a human being; however, he lived a miserable life deprived of any rights, and Phillips (1929, p. 172) knew it, since he admitted, "A slave could own no property [...], nor make a contract without his master's approval [...]. The rape of a female slave was not a crime, but a mere trespass upon the master's property!" Phillips knew about all the abuses committed under servitude; he was aware that bondage violated human rights, destroying the slaves' lives, and that slavery perverted the slaveholder's humanity. Nonetheless, his Southernism blinded him, and he portrayed an unreal and paternalistic picture of the plantation under that 'peculiar institution'. In short, Phillips, as well as other pro-slavery Southern historians, undermined the basic human rights of Black people. However, their systematic and obscure doctrines generated a wave of dissatisfaction in the 1950s and 1960s that extended to the 1970s. From this period onwards, slave accounts have been considered paramount for historians. "In North American history, the slave narrative has won a significant place in both popular and academic studies of slavery, transforming how historians write about the 'peculiar institution'" (Larson, 2008, p. 432).

It may be of interest to point out that in several languages, such as French, "The word for history also means story. The French word *histoire* designates history as it is lived and experienced, the discipline through which it is approached and grasped, and the narrative which relates it" (Fabre & O'Meally, 1994, p. 6). Consequently, it can be said that slaves, as storytellers, have become the best historians. Through their narratives, marginalised African-American slaves voiced their experiences as first-person accounts. Likewise historians explore historical events, transporting readers to the past by using rhetoric to reach the public, former slave stories also used persuasive devices while attempting to convince and engage Northern citizens to struggle against slavery. As historians, ex-slaves not only used the truth but also discursive features to touch their audience. Moreover, slave accounts emerged as a grand contribution to both contemporary and past American history.

Black narrators recalled their stories, adding their testimonies to various explanations, evaluations, and historical dimensions, which is of great relevance to Black American history. Fabre & O’Meally (p. 6) write in the Introduction to *History and Memory in African-American Culture* “the first black American historians may have been the authors of slave narratives, those whose testimonies comprised not only eyewitness accounts of remembered experience but also a set of world-views with interpretations, analyses, and historical judgments”. In these texts, slaves reveal the real deprivation, fears, and frustration of African-Americans as part of American history, as well as the adjustments that Black people had to make to fit into the despicable slavery system.

A century after emancipation, various authors and historians of American slavery abandoned the pro-slavery statements written by some prominent historians of the antebellum South and began relying on the first-hand testimonies that former slave narrators related in their narratives. These scholars and historians focused on the words of slaves and dramatically changed their conclusions on the slavery institution and, consequently, on slave narratives. During the 1950s and 1960s, the leaders of the civil rights movement struggled against the oppression Black Americans still endured. By linking the painful coercion African-Americans underwent in antebellum slavery and the current repression they were still suffering in the aftermath of the Civil War, the civil rights movement highlighted valuable slave narratives, fostering the re-birth of interest in those texts.

5. ANTEBELLUM SLAVE NARRATIVES: INSIDE SLAVERY

Frances S. Foster (1994, p. 86) established a distinction between antebellum and postbellum slave narratives.¹⁸⁴ In the antebellum period, fugitive slave narrators documented their narratives under the fear of being captured and returned to their former masters according to the Fugitive

¹⁸⁴ Antebellum accounts were written before and during the American Civil War (1760-1865), and postbellum stories—or emancipation narratives—were written after the Civil War (1865-1940). It is estimated that approximately two hundred narratives were published between 1760 and 1940. Most scholars agree that half of these texts were written in the antebellum period whereas the other half were written after the war.

Slave Act.¹⁸⁵ Until the end of slavery's abolition,¹⁸⁶ the situation of the narrators figured significantly in the slave accounts, themes, and information provided, since they could not reveal their identities, disclose details about themselves, or publicise their means of escape.¹⁸⁷

Pre-war narratives refer to the system that prevailed for over two centuries in the eleven states that formed the Old Confederacy, where one-third of the population of the United States lived. These works are relevant pieces of history—as stated above—since they can be analysed and studied from the perspective of the first-person narrator's experience as an enslaved person. Many of them were exceptional runaway slaves who not only fled from slavery but also were able to record their testimonies.¹⁸⁸ These narratives provide the closest look at slavery and reveal the horrors ensured by Black people living in bondage. The narrators in the antebellum texts focus on both the psychological and physical abuses that people in bondage suffered. Psychological abuse is implicit in the permanent violation that bondage exerts on the intellect of slaves. In their narratives, former slaves described how they had to cope with physical abuse and psychological coercion.¹⁸⁹

¹⁸⁵ “[The] Fugitive Slave Act [...] passed by Congress in 1850 (and repealed in 1864) [...] provided for the seizure and return of runaway slaves who escaped from one state into another or into a federal territory.” (Britannica, 2022)

¹⁸⁶ The Emancipation Proclamation signed by President Abraham Lincoln abolished slavery on January 1, 1863 and was ratified by the Thirteenth Amendment to the American Constitution on December 6, 1865. The Thirteenth Amendment proclaims, “Neither slavery nor involuntary servitude, except as a punishment for crime whereof the party shall have been duly convicted, shall exist within the United States, or any place subject to their jurisdiction”. (Library of Congress)

¹⁸⁷ In his Narrative, Douglass explains that he does not detail his method of escape to the North since other slaves might use the same means. “[...] my escape from slavery [...] before narrating any of the peculiar circumstances, I deem it proper to make known my intention not to state all the facts [...], which would, of course, be the means of guarding a door whereby some dear brother bondman might escape his galling chains.” (1845, p. 100)

¹⁸⁸ Historians considered *Life of William Grimes, the Runaway Slave* (1825) the first fugitive slave narrative published in American history. Grimes penned and published his memoir on his own. Thus, grammar, spelling, and typographical errors are found in his account. Otherwise, his narrative has an immediacy and singular realism unparalleled in most acclaimed slave accounts of the antebellum South.

¹⁸⁹ “I was compelled to stand and see my wife shamefully scourged and abused by her master; and the manner in which this was done, was so violently and inhumanly committed upon the

Slaves experienced the cruelty of slavery first-hand, and in their testimonies, they describe the brutalities they faced to, scenes of atrocious whippings and torture. They enable readers to empathize with them by letting them know the extreme violent acts and oppression perpetrated to them. The portrayal of violence and suffering throughout the physical abuse is present in most antebellum narratives as well as the systematic sexual harassment bondwomen were exposed to. Most slave accounts written by men narrate scenes depicting female slaves as victims of sexual assault. Yet, in enslaved women's narratives, although sexual violence constitutes a key element in countless accounts, it was generally hinted at between the lines and hardly explained in detail or even mentioned. Otherwise, female-authored accounts stress painful truths about their experience of motherhood.

Masters had complete power over enslaved men and women, and they totally damaged their bodies and spirits. In other words, former slaves narrated their experience of being treated as chattel. Slavery corrupted both the slave's morality and the owner's humanity. Jacobs also condemns bondage as a vicious institution that corrupts basic instincts.¹⁹⁰ Bondage entrapped enslaved Black people in an unbearable system; very few slaves had any privileges that made slavery to some degree more tolerable. Positions of relative privilege or connections to whites could bring some slaves social advantages, mobility, or more material resources, although often at the expense of others still in chains.

Some slaves rebelled against their masters, overseers, or slave breakers. Solomon Northrup declares that he rebelled against his overseer. By accepting the risk of death, he was determined not to be whipped again.¹⁹¹ Already in the title of his memoirs,¹⁹² Northrup highlights that he was

person of a female, that I despair in finding decent language to describe the bloody act of cruelty. My happiness or pleasure was then all blasted; for it was sometimes a pleasure to be with my little family even in slavery." (Bibb, 1849, p. 43)

¹⁹⁰ "No pen can give an adequate description of the all-pervading corruption produced by slavery" (Jacobs, 1861, p. 79)

¹⁹¹ "My fear changed to anger, and before he reached me I had made up my mind fully not to be whipped, let the result be life or death" (Northrup, 1853, p. 80).

¹⁹² *Twelve Years a Slave: Narrative of Solomon Northrup, a Citizen of New-York, Kidnapped in Washington City in 1841, and Rescued In 1853.*

a free citizen of New York, abducted and sold into slavery. Northrup illustrates how the slavery institution also threatened Northern Black citizens with the intention of gaining a Northern audience's attention, as they might not have been interested in reading fugitive slaves' accounts. Although a free Northern citizen, his life in servitude was as painful as the ones experienced by those who were born slaves.

Slave narrators highlight the relevance of rebelling against their masters or overseers. Even at the cost of their lives, rebellion against cruel slaveholders is common among slaves. On the other hand, the narratives also depict examples of cruel acts in response to slaves' disobedience, many times caused by his fear. Douglass captures one of these episodes in his *Narrative*.¹⁹³

The nineteenth-century slave narrator depicts slavery as a tomb or—as historians would call it—'social death'. A cemetery for Frederick Douglass, where—in his *Narrative*—he describes himself emerging from a tomb and being resurrected into "the heaven of freedom" (1945, p. 73). He accurately depicts bondage as the hell on Earth; it is an atrocious and destructive system from which Black people, being entombed in an evil system, must fight desperately to obtain their freedom. Douglass gives the reader free access to their emotional state so that he or she can understand slavery as it is.

By their very existence, slave accounts expose the horrors of slavery by narrating painful life experiences under extreme conditions, such as an inhuman workload—they were harshly exploited from sunup to sundown, or how the whip was always at hand to break their backs for little incidents.¹⁹⁴ These pieces of writing also evoke dramatic pictures, such

¹⁹³ "Mr. Gore [...] had given Demby but few stripes, when, to get rid of the scourging, he ran and plunged himself into a creek [...]. Mr. Gore told him that he would give him three calls, and that, if he did not come out at the third call, he would shoot him. The first call was given. [...]. The second and third calls were given with the same result. Mr. Gore then [...] raised his musket to his face, [...] taking deadly aim at his standing victim, and in an instant poor Demby was no more. [His] blood and brains marked the water where he had stood. (Douglass, 1845, p. 22-23)

¹⁹⁴ William Wells Brown (1847, p. 15-16) declares, "My mother [...] one morning was ten or fifteen minutes behind the others in getting into the field. [...] the overseer commenced whipping her. She cried, 'Oh! pray--Oh! pray--[...] imploring mercy [...]. Though the field was some

as the horrors of family separation, when members of the same family were sold at auctions to different slaveholders.¹⁹⁵ Consequently, bondage left its victims isolated and depersonalised, and such texts chronicle the experience of being stripped of all human identity.

In addition, the fugitive slaves portrayed how they eventually challenged slavery. Many of them, at the cost of being captured, flogged, and subjected to all kinds of torture.¹⁹⁶ In their escape, or their journey from bondage to freedom, they describe how they confronted unknown lands beyond plantation borders. They transmit their feelings of helplessness, loneliness, and despair, their fears when moving through the unknown world, and the hardship, disorientation, and hunger suffered in their journey towards freedom to the free Northern states or Canada. Runaways also expressed their happiness when they escaped from slavery, although they also conveyed sadness for their brethren who were left behind, the ones who could not run away, and the ones who were still under the yoke of slavery.¹⁹⁷

6. THE ROLE OF THE ABOLITIONISTS

For decades, white Southerners' pro-slavery apologists saw narratives of bondage as inauthentic and mere anti-slavery propaganda. Thus, they accused the authors of slave narratives of a lack of reliability and of providing a way to uphold the abolitionist cause. In the Old

distance from the house, I could hear every crack of the whip, and every groan and cry of my poor mother [...] After giving her ten lashes, the sound of the whip ceased, and I returned to my bed, and found no consolation but in my tears. It was not yet daylight".

¹⁹⁵ "They ordered the first woman to lay down her child and mount the auction block; she refused to give up her little one [...] the child was torn from the arms of its mother amid the most heart rending-shrieks from the mother and child on the one hand, and bitter oaths and cruel lashes from the tyrants on the other. [...] In this way the sale was carried on from beginning to end." (Bibb, 1849, p. 202)

¹⁹⁶ After being caught, Roper (1838, p. 28) recalls, "When [Mr. Gooch] came back, the first thing he did was to pour some tar upon my head, then rubbed it all over my face, took a torch with pitch on, and set it on fire; he put it out before it did me very great injury, but the pain which I endured was most excruciating"

¹⁹⁷ "My very soul was pained to look upon the slaves in the fields of Kentucky, still toiling under their task-masters without pay. It was on this soil I first breathed the free air of Heaven, and felt the bitter pangs of slavery—it was here that I first learned to abhor it." (Bibb, 1849, p. 169-170)

Confederacy, pro-slavery Southern historians promoted a campaign of mutual benefits—for slaveholder and slave—upholding a ‘paternalistic’ institution, which targeted abolitionists with suspicions of inaccuracy, and transcribing a distorted view of slavery. Ulrich B. Phillips called into question the evidence provided by slave narratives and their use as pieces of history.

Solomon Northup went as a Negro kidnaped into slavery and wrote a vivid account of plantation life from the underside. But ex-slave narratives in general, and those of Charles Ball, Henry Box Brown and Father Henson in particular, were issued with so much abolitionist editing that as a class their authenticity is doubtful. (Phillips, 1929, p. 219).

It is true that “slavery was regarded as strictly a domestic institution” (History Project, 1959, p. 67); however, according to pro-slavery historians, the institution was benign and beneficial for people in chains. Hence, they neglected slave narratives, defining them as unreliable and as abolitionist propaganda, not considering them authentic accounts.

The abolitionist movement had its origins in the 1830s, and slave narratives began to flourish between the 1830s and 1840s. Ostrowski (2006, p. 493) argues, “The slave narratives [...] were published with the support of abolitionist organizations and were aimed largely at the white middle-class audience perceived to have the political power to bring pressure to bear on the institution of slavery”. Indeed, the purpose of such accounts was to stir up Northern readers and encourage them to take action to attain their political objective, the struggle for freedom, and abolish the practice of slavery. When slave narrators describe extreme violence and sexual abuse, it reflects a genuine political intention.

As the narratives flowered, pro-slavery arguments were made to counter them, aiming to undermine slave narratives. Hence, slave accounts aimed to convey the true character of bondage, contrary to the benevolent portrayal presented by its supporters. “the slave experience has been viewed most often through a white filter” (White, 1973, p. 515). These testimonies became fundamental to the abolitionist cause by providing evidence of the gruesome incidents that occurred under the yoke of slavery. However, to validate the slave narratives as historical evidence, authenticity was paramount: “The evidence often included legal

documents and the endorsements of white authorities” (Travis, 1994, p. 182). Hence, various official papers and other documents were annexed or included in their accounts as authenticating endorsements to their testimonies: diaries, letters, introductions, or prefaces written by white people, and copies of legal documents—among others—to prove that the slave’s text was trustworthy.

William W. Nichols (1971, p. 405) claims, “The very existence of fugitive slave narratives, unless they can be seen as essentially the products of white abolitionist imaginations, would seem to be evidence against the totally coerced slave personality”. Some accounts reinforce historians’ views about the impact of abolitionists, arguing that slave narratives contain fictional elements. However, although most of the stories were dictated to a white amanuensis or edited by white abolitionists—as most slaves were illiterate—one cannot prove false slave narratives because they convey slaves’ experiences as first-person accounts, describing the systematic degradation they endured. Blassingame (1977, p. xviii) supports the abolitionist editors by saying that “Any study of [the] sources must begin with an assessment of the editors [who] were an impressive group of people noted for their integrity”.¹⁹⁸ Otherwise, since pre-war narratives were usually dictated to whites, the revision of the sources had to begin with an evaluation of the editors, considering factors such as the editor’s approach towards bondage, literary skills, or religious principles. These important features affected the way the testimony of a former slave’s life and experiences was recorded.

Blassingame (p. xxiii) continues supporting his argument regarding the trustworthiness of the slave narratives transcribed by an editor or an amanuensis by adding, “One indication of the general reliability of the edited accounts is that antebellum southern whites challenged so few of them”. However, one cannot deny that such texts served an ideological

¹⁹⁸ Blassingame expresses his disagreement when accusing white editors of bias, of being abolitionists, or of being sympathetic to the abolitionist movement. “Most [white editors] were engaged in professions [...] where they had gained a great deal of prior experience in separating truth from fiction, applying rules of evidence [...]. Many of them were either antagonistic to [...] professional abolitionists. [...] Samuel Atkins Eliot [...], the editor of Josiah Henson’s first narrative [who] had served [as a] congressman (1850-1851). When Eliot voted for the Fugitive Slave Law he was denounced by abolitionists.” (1975, p. 474).

and social purpose as well as being a weapon to spread knowledge of the evils of bondage to the Northern states. These testimonies aimed to eradicate the slavery system, such as when Jerry Phillips (2001, p. 336) declares, “that makes of the slave narrative a singular contribution to [...] the anti-slavery cause”. This is why the abolitionist editor’s work was of extraordinary value; by examining the content, genuine material, and factual information, editors helped former slaves proclaim the negative effects of bondage throughout their narratives to reach their goal, the abolition of slavery.

The abolitionists organised themselves in associations. Although propagandistic in nature, they helped fugitive slaves publish and disseminate their memoirs. However, publicising and spreading a fugitive slave account depended on the dynamics of organised abolitionism. On the other hand, when a narrative was accused of untruthfulness, the abolitionists vigorously vindicated the authenticity of the account by offering evidence of its genuineness through valuable material—such as endorsements, letters written by white acquaintances, or white eyewitness testimonies—along with other sources of information.

In short, although abolitionists based much of their anti-slavery speeches on nineteenth-century slave narratives—and were part of their publicity—such testimonies were appreciated for their accuracy, and the intention of slave narrators and editors was to shock the sensibilities of their Northern readers as well as achieve their legitimate political goals. “Obviously, the abolitionists were not unaware of the power of these eyewitness accounts of slavery” (Nichols, 1959, p. 153). Northern views on slavery resulted to a large extent from the slaves’ own accounts. Testimonies of ‘the peculiar institution’ from the pens and lips of former slaves had a great impact on the North. For white Northerners, the effect of fugitive slaves writing and lecturing on their experience was stirring, and the anti-slavery cause won many supporters.

Frederick Douglass,¹⁹⁹ an extraordinary man by any measure, became the most prominent enslaved person in the nineteenth century and an

¹⁹⁹ Frederick Douglass (February 1817 or 1818 – February 1895), a literate slave, published three autobiographies. Being a fugitive slave, he rose to fame after publishing his first

icon for American history. Born in bondage, he ran away to the North in 1838, after 20 years in slavery. In his search for freedom, he joined the abolitionists, becoming an active member of the abolitionist movement for the three decades after his escape.²⁰⁰ Douglass, as well as other former slaves such as Williams Wells Brown, penned his own narrative; they did not need the assistance of an amanuensis. However, Roy (2015, p. 75) upholds “Douglass and Brown did benefit from the help of the AASS [American Anti-Slavery Society] and [...] both narratives [were] ‘published at the Anti-Slavery Office,’ and both have prefatory material by leading white abolitionists”.

Douglass supported abolition by giving speeches in the Northern states, along the anti-slavery circuit, explaining the evil of the chattel slavery system first-hand. As Sanelli & Williams (2012, p. 183) affirm, “Slavery was the consequence of “society’s perception of the slave as an inferior being, which could only be resolved by the complete abolition of Slavery”. Douglass believed in the principle of human equality and maintained that everyone was entitled to be free, struggled against slavery, and devoted his life to the cause of freedom. His aim was to completely abolish the abhorrent institution.²⁰¹

autobiography, *The Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave, Written by Himself* (1845), a work that empowered the anti-slavery movement and thrust him into the forefront of the abolitionist crusade. As Douglass used real names in his *Narrative*, although he resided in Massachusetts—a non-slaveholding state—he had to flee the US, since he feared that his last master would attempt to reclaim his ‘property’. He spent two years in Great Britain and Ireland until two British abolitionists purchased his freedom from his American owner. His fame in America had increased during his absence. *My Bondage and My Freedom* (1855), and *Life and Times of Frederick Douglass* (1881) “were heavily influenced by Douglass’s devotion in those years to the abolitionist movement and each autobiography presented a powerful indictment of the institution of slavery.” (McKivigan, 2014, p. 5)

²⁰⁰ Douglass met William Lloyd Garrison, the ‘voice’ of abolitionism in 1838. Garrison, who published the first edition of the anti-slavery weekly newspaper, *The Liberator*, in 1831, also wrote the preface of Douglass’ *Narrative*, which functioned as a ratification of the authenticity of his account.

²⁰¹ Other former slaves also joined the abolitionist movement once they ran away to help other fugitive slaves. As William Wells Brown (1847, p. 109) maintains, “It was my great desire, being out of slavery myself, to do what I could for the emancipation of my brethren yet in chains [...] I found many opportunities of ‘helping their cause along’. [...] a great number of fugitives make their escape to Canada, by way of Cleveland [...] I always made arrangement to carry them on the boat [...], and thus effect their escape to the ‘promised land.’”

7. CONCLUSIONS

Slavery is the History of America, and antebellum slave narratives, its representation. “Historians of the South's peculiar institution have been engaged in a perennial debate about the reliability of various sources” (Blassingame, 1975, p. 473). Slave narratives have been studied and analysed by historians and have travelled through space and time. African-Americans documented their true experiences in such texts, highlighting their historical grounds, whereas pro-slavery Southern historians disregarded slave accounts in an effort to de-emphasise the oppression and cruelty of slavery.

Until antebellum slave narratives came to light, the overall picture of chattel slavery was incomplete, biased, and inaccurate, since slaveholders in general, and on the plantations of the South in particular, only reported on life under this institution. Additionally, slaveholders spread falsehoods to defend their own interests, and ignored much of the truth about the cruel and barbarous slavery system. Thus, slave narratives also countered the pro-slavery apologia and the biased arguments describing idyllic scenes of enslaved people's lives. They provide undeniable accounts of how slaves endured servitude to survive under the ‘peculiar institution’. Antebellum slave narratives have served to document the lives, conditions, and situations of enslaved people under the cruelty of the infamous chattel slavery system that lasted more than two centuries.

Otherwise, the abolitionist movement, in its crusade to abolish slavery, helped fugitive slaves publish their autobiographies, and, fostered the circulation of narratives. Some fugitive slaves joined the abolitionist movement, and lectured on their testimonies to spread the word about the shameful and atrocious ‘peculiar institution’. Among these former slaves, Frederick Douglass—an exceptional man nationally recognised as an abolitionist orator—raised his pen and voice against slavery.

Moses Roper, who published in 1838 his *Narrative of the Adventures and Escape of Moses Roper, from American Slavery* also became affiliated with the abolitionist cause by signing the constitution of the American Anti-Slavery Society. [...] He remained active in the abolitionist cause, lecturing on his own experiences as a former slave and offering his audience an insider's view of the cruelty of living under the horrendous system of slavery.

The civil rights movement (during the 1950s and 1960s) began an unprecedented struggle for equality. Until those years, former slave accounts had not received the attention they deserved and remained downplayed, ignored, or neglected, since few scholars and historians attempted to study them. By connecting the past and present, the civil rights movement linked the central role that slavery played in America's past with the current legacy of discrimination that African slaves' descendants were still enduring.

Slave narratives portrayed the reality of bondage, and the civil rights movement revived interest in such accounts, upholding their accuracy, and highlighting their historical value. Since this period, historians have provided proof of its legacy in contemporary North America. Slavery was a bloody system, and the antebellum South was the core of this immoral institution. None of today's historians can be deceived by the Old South fairy tale that slavery was a just system, since it was, undeniably, a despicable, dirty, and unforgiveable institution. From the very beginning, the evils of race-based slavery have plagued a nation of inequality, even as it proclaimed the equality of all men in its Constitution.

8. REFERENCES

- Blassingame, J. W. (1975). Using the Testimony of Ex-Slaves: Approaches and Problems. *The Journal of Southern History*, 41(4), 473–492. <https://doi.org/10.2307/2205559>
- . (Ed.) (1977) *Slave Testimony: Two Centuries of Letters, Speeches, Interviews, and Autobiographies*. Louisiana State University Press. Retrieved from bit.ly/3WBAdyR
- Britannica, The Editors of Encyclopaedia (2022, October 21). Fugitive Slave Acts. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from bit.ly/3FOXjeH
- Bibb, H. (1849). *Narrative of the Life and Adventures of Henry Bibb, An American Slave, Written by Himself*. Macdonald & Lee, Printers. Retrieved from bit.ly/3jqj1Ok
- Brewer, W. M. (1960). Stanley M. Elkins, Slavery, A Problem in American Institutional and Intellectual Life. *The Journal of Negro History*, 45(2), 134–35, <https://doi.org/10.2307/2716579>

- Brown, W. W. (1847) *Narrative of William W. Brown, A Fugitive Slave. Written by Himself.* Boston Anti-Slavery Office. Retrieved from bit.ly/3YE6VS6
- Douglass, F. (1845). *Narrative of the life of Frederick Douglass, an American slave. Written by Himself.* Boston Anti-Slavery Office. Retrieved from bit.ly/3FGh3B4
- Elkins, S. M. (1959). *Slavery a Problem in American institutional and intellectual Life.* University of Chicago Press.
- Fabre, G. (Ed.) and O’Meally, R. (Ed.). (1994). *History and Memory in African-American Culture,* Oxford University Press. Retrieved from bit.ly/3FOioFR
- Foster, F. S. (1979). *Witnessing Slavery: The Development of Ante-bellum Slave Narratives.* 2nd ed., University of Wisconsin. Retrieved from bit.ly/3hK9IIQ
- History Project. (1959). *Negro History Bulletin*, 23(3), 65–71. bit.ly/3v70wkH
- Jacobs, H.A. (1861). *Incidents in the Life of a Slave Girl.* Written by Herself. L. M. Child (ed.) Published for the author. Retrieved from bit.ly/3PJKQgK
- Kugler, R. F. (1962). U. B. Phillips’ Use of Sources. *The Journal of Negro History*, 47(3), 153–168. <https://doi.org/10.2307/2716499>
- Larson, P. M. (2008). Horrid Journeying: Narratives of Enslavement and the Global African Diaspora. *Journal of World History*, 19(4), 431–464. bit.ly/3HUxz3e
- Library of Congress. 13th Amendment to the U.S. Constitution. In *Constitution Annotated. Analysis and Interpretation of the U.S. Constitution.* Retrieved from bit.ly/3PH35DL access on 19.12.2022
- McKivigan, J.R. (2014). Introduction: Rediscovering The Life and Times of Frederick Douglass. *The Journal of African American History*, 99(1–2), 4–11. bit.ly/3BSr8d0
- Nichols, C. H. (1959). Who Read the Slave Narratives? *The Phylon Quarterly*, 20(2), 149–162. <https://doi.org/10.2307/273218>
- Nichols, W. W. (1971). Slave Narratives: Dismissed Evidence in the Writing of *Southern History.* *Phylon* (1960-), 32(4), 403–409. <https://doi.org/10.2307/274066>
- Northrup, S. (1853). *Twelve Years a Slave: Narrative of Solomon Northrup, a Citizen of New-York, Kidnapped in Washington City in 1841, and Rescued In 1853, from a Cotton Plantation Near the Red River in Louisiana.* Derby and Miller. Retrieved from bit.ly/3G87Key

- Ostrowski, C. (2006). Slavery, Labor Reform, and Intertextuality in Antebellum Print Culture: The Slave Narrative and the City-Mysteries Novel. *African American Review*, 40(3), 493–506. bit.ly/3jllA4t
- Phillips, J. (2001). The Perennial Value of the Slave Narrative [Review of The Slave Narratives, by W. L. Andrews & H. L. Gates]. *The Hudson Review*, 54(2), 335–340. <https://doi.org/10.2307/3852672>
- Phillips, Ulrich B. (1918). *American Negro Slavery - A Survey of the Supply, Employment and Control of Negro Labor as Determined by the Plantation Regime*. Appleton-Century-Crofts. Retrieved from bit.ly/3WhXpT8
- . (1929). *Life and Labor in the Old South*. Little Brown and Co. Retrieved from bit.ly/3hMzzQs
- Roper, M. (1838). *Narrative of the Adventures and Escape of Moses Roper, from American Slavery*. Merrihew & Gunn, Printers. Retrieved from bit.ly/3FGjPGu
- Roy, M. (2015). Cheap Editions, Little Books, and Handsome Duodecimos: A Book History Approach to Antebellum Slave Narratives. *MELUS*, 40(3), 69–93. <http://www.jstor.org/stable/24570163>
- Sanelli, M., & Williams, N. (2012). Frederick Douglass: Words of Wisdom for All Centuries. *Counterpoints*, 406, 179–191. <http://www.jstor.org/stable/42981628>
- Sekora, J. (1987). Black Message/White Envelope: Genre, Authenticity, and Authority in the Antebellum Slave Narrative. *Callaloo*, 32, 482–515. <https://doi.org/10.2307/2930465>
- Singal, D.J. (1977). Ulrich B. Phillips: The Old South as the New. *The Journal of American History*, 63(4), 871–91. <https://doi.org/10.2307/1893614>
- Smith, J. D. (1981). The Historiographic Rise, Fall, and Resurrection of Ulrich Bonnell Phillips. *The Georgia Historical Quarterly*, 65(2), 138–153. <http://www.jstor.org/stable/40580765>
- . (1993). Ulrich Bonnell Phillips' Plantation and Frontier: The Historian as Documentary Editor. *The Georgia Historical Quarterly*, 77(1), 123–143. <http://www.jstor.org/stable/40582657>
- . (2003). Ulrich Bonnell Phillips. In *New Georgia Encyclopedia*. Retrieved from bit.ly/3v7ekM7
- Stampf, K. M. (1956). *The Peculiar Institution: Slavery in the Ante-Bellum South*. Knopf. Retrieved from bit.ly/3hJJ3Mi
- Taylor, R. H. (1930). [Review of *Life and Labor in the Old South*, by U. B. Phillips]. *The North Carolina Historical Review*, 7(1), 158–162. <http://www.jstor.org/stable/23514872>

- Travis, M. A. (1994). "Beloved" and "Middle Passage": Race, Narrative, and the Critic's Essentialism. *Narrative*, 2(3), 179–200. <http://www.jstor.org/stable/20079638>
- White, J. (1973). Inside Slavery [Review of *The Slave Community: Plantation Life in the Antebellum South*, by J. W. Blassingame]. *Reviews in American History*, 1(4), 514–519. <https://doi.org/10.2307/2701715>
- Woodward, W.E. (1936). *A New American History*. Farrar & Rinehart, Inc.
- Yorke, S. (2010). The Slave Narrative Tradition in Lawrence Hill's *The Book of Negroes*. *Studies in Canadian Literature/ Études en littérature canadienne*, 35(2), 129–144. bit.ly/3BV7NI6

ACCESIBILIDAD EN MUSEOS DURANTE
LA PANDEMIA DE LA COVID-19.
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL CENTRO JOSÉ
GUERRERO Y EL PARQUE DE LAS CIENCIAS

EVA GUARDDON BALDAZO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, el mundo sufre una situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 que derivó en una pandemia, la cual exigió la formulación y aplicación de diferentes normativas para su gestión. En España, la primera de ellas fue el Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria, a la que siguieron otras medidas en la fase de desescalada, como el Real Decreto 21/2020, de 9 de junio, así como actuaciones urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Meses más tarde, se aprueba el Real Decreto 900/2020, de 9 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para responder a situaciones de especial riesgo por transmisión no controlada de infecciones causadas por el SARS-CoV-2.

El estado de alarma declarado obligó al cierre temporal de todos los centros y negocios considerados no esenciales. Entre estos centros se incluyen los museos, que según el estudio del Observatorio de Museos de España (OME) titulado *Los museos españoles ante la pandemia de COVID-19* (2021a), se mantuvieron cerrados tres meses hasta que se les permitió volver a abrir sus puertas. Las principales repercusiones que esto ha ocasionado para los museos de todo el mundo han sido de carácter económico, hasta el punto de que, según el informe *Museos, profesionales de los museos y COVID-19* del Consejo Internacional de

Museos (ICOM, de sus siglas en inglés, 2020), un 80 % de los museos participantes esperaba recortes en sus programas y su personal, y hasta un 12,8 % de ellos concebía el cierre de su institución a corto plazo. No obstante, tras el cese del estado de alarma, un 96 % de los museos españoles reabrió sus puertas, aunque un 30 % tuvo que hacerlo con menos salas abiertas y restricciones en sus horarios, y al menos un 31 % de ellos tuvo que cerrar alguna vez más por causas relativas a la pandemia (OME, 2021a).

Esta situación también puso a prueba la capacidad adaptativa de muchos museos para evitar el cierre permanente. Según el estudio del ICOM (2020), más de la mitad de los museos participantes incrementaron su actividad en las redes sociales y, según el OME (2021a y 2021b), muchos museos ofrecieron en formato digital gran parte de lo que se hacía de forma presencial. Además, aprovecharon el cierre para realizar obras de mantenimiento y algunas mejoras en sus edificios. Desde la reapertura, las diferentes situaciones y restricciones en cada territorio han llevado a los museos a adoptar distintos recursos y, también, múltiples formas híbridas de presencialidad y virtualidad para garantizar la seguridad (OME, 2021b), aumentando contenidos digitales hasta en un 68 % de los museos de España (OME, 2021a). Algunas de estas nuevas iniciativas destacadas por la Red de Organizaciones Museísticas Europeas (NEMO, 2020) son:

- Exposiciones digitales. Por ejemplo, en el Museo Estatal de Berlín y su blog *Museum and the City*.
- Visitas en línea, como las que ofrece el Museo del Louvre en París o las del museo Thyssen-Bornemisza en Madrid.
- Actualización de blogs y redes sociales. Es el caso de la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo, que ha estado compartiendo a través de sus redes algunos talleres para su realización en casa.
- Canales de YouTube con charlas y clases de artistas y otros profesionales, como el que ha propuesto el Museo de Bellas

Artes de Viena con su serie de vídeos *Old Masters in Conversation*.

- Cesión de material para uso creativo del público, como el que ha hecho el Getty Museum de Los Ángeles, que ha permitido la recreación de sus obras por el público para compartir las interpretaciones recibidas por redes sociales.

Esta situación ha puesto de manifiesto la importancia y la necesidad de proporcionar medios alternativos para la obtención de información y, aunque en este caso ha sido debido a las restricciones sanitarias, podemos extrapolar esta necesidad en condiciones sanitarias corrientes, especialmente cuando hablamos del público con discapacidad. Por tanto, podríamos afirmar que la pandemia ha favorecido la reflexión acerca de la accesibilidad y, en este sentido, la traducción se presenta como una herramienta importante dentro del ámbito de la accesibilidad museística, ya que tiene como objetivo facilitar el intercambio de información entre el museo y los visitantes. Esta comunicación museo-visitante puede verse dificultada por muchos factores que no son necesariamente el desconocimiento del idioma, sino, por ejemplo, una discapacidad física, cognitiva (Soler Gallego y Chica Núñez, 2014) o las restricciones sanitarias. Podemos considerar el museo como un texto para traducir, pero al tratarse este de un entorno multimodal, es decir, un entorno donde la interacción entre diferentes recursos semióticos (imágenes, sonido, texto...) crean el significado, se necesitan nuevas estrategias y perfiles profesionales que desarrollen este objetivo traductológico. Estos profesionales no solo deben conocer varios idiomas, sino que deben poder adaptarse al medio específico en el que se desarrolla su labor (Jiménez Hurtado, Seibel y Soler Gallego, 2012), pues, en muchas ocasiones, la traducción para la accesibilidad museística será un tipo de traducción intralingüística que necesitará que el profesional entienda el museo, su contenido y su finalidad.

Dentro de las modalidades de traducción destinadas a la accesibilidad museística, más allá de las traducciones interlingüísticas para visitantes extranjeros, encontramos las siguientes:

Descripción verbal	Es una traducción intersemiótica que consiste en traducir imágenes a palabras para que las personas con discapacidades visuales puedan hacerse una idea mental de lo que no ven. Esta descripción puede presentarse de diversas maneras, impresa en macrocaracteres, impresa en braille o narrada a través del canal acústico (audiodescripción).
Interpretación en lengua de signos	Destinada a las personas con discapacidad auditiva, fundamentalmente a las personas sordas prelocutivas, es decir, sordas de nacimiento que normalmente adquieren la lengua de signos a edades tempranas. Esta interpretación puede ser consecutiva (grabada) o simultánea.
Subtitulado para personas sordas	Este tipo de subtitulado se caracteriza por representar todo elemento sonoro además de los diálogos o narraciones, para que las personas con discapacidad auditiva no pierdan información complementaria.
Subtitulado intralingüístico	Consiste en la transcripción literal de los diálogos o narraciones para facilitar su comprensión a todos los visitantes del museo.
Rehablado	Se trata de otro tipo de subtitulación que tiene lugar en directo y se utiliza sobre todo para conferencias y charlas. Normalmente se utilizan dispositivos de reconocimiento de voz para generar automáticamente los subtítulos.
Adaptación textual	Como su nombre indica, consiste en la adaptación de la información del museo para personas con discapacidades cognitivas, personas que no conocen el tema en profundidad o con niveles de competencia lingüística diversos, como los niños.

Fuente: Jiménez Hurtado et ál. (2012), Soler Gallego y Chica Núñez (2014)

2. OBJETIVOS

Los estudios realizados por las principales organizaciones museísticas hasta la fecha han analizado el impacto de la pandemia sobre el propio museo y sus trabajadores, pero aún existen pocos datos sobre las repercusiones en el público, y menos aún sobre un sector específico de este público como son las personas con discapacidad. Por ello, el objetivo principal de este artículo es analizar el impacto que han tenido las medidas adoptadas por los museos frente a la prevención de la COVID-19 en las personas con discapacidades, especialmente aquellas relacionadas con la vista y el oído. Para ello, analizamos dos museos en concreto: el Parque de las Ciencias y el Centro José Guerrero de Granada, y nos centramos en el estudio de las estrategias y medidas que se han llevado a cabo en relación con el Artículo 30.1.c de la *Convención* de la ONU,

que pretende garantizar el acceso de las personas con discapacidad “a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos” (2006, p. 25). Para garantizar este acceso, deben ponerse en práctica algunas políticas sobre accesibilidad en los centros culturales, es decir, políticas que garanticen que los entornos o servicios que ofrecen sean comprensibles y puedan ser utilizados por toda la población sin exclusiones; especialmente cuando nos encontramos en una situación de emergencia como la pandemia de la COVID-19, en la que se han requerido medidas restrictivas para evitar la propagación de un virus que nos afecta a todos.

Además, el artículo tiene dos objetivos secundarios. El primero de ellos, derivado del análisis, es realizar una clasificación según el grado de accesibilidad de cada museo. A partir de esta clasificación se desprende, a su vez, el segundo de estos objetivos: la realización de una serie de propuestas que podrían mejorar la accesibilidad de estos centros en caso de necesitarlas. Estas propuestas consisten en un conjunto de sugerencias en las que la traducción es la herramienta principal, ya que, como aclaramos anteriormente, ofrece muchas posibilidades en cuanto a la adaptación de contenidos. De este modo, el artículo queda dividido en cinco apartados: la introducción anterior, los presentes objetivos, la metodología con la que se llevan a cabo los objetivos mencionados, los resultados obtenidos tras el análisis, una discusión de los mismos en los que, además, se incorporan las sugerencias previstas y, por último, las conclusiones derivadas del estudio.

3. METODOLOGÍA

Para conocer cómo se han visto afectadas las personas con discapacidad por las medidas requeridas en los museos, se ha analizado el caso de dos museos granadinos de diferente índole: el Parque de las Ciencias, un museo científico e interactivo, y el Centro José Guerrero, un museo más convencional de arte contemporáneo. Ante la dificultad de abarcar en un solo estudio todos los grupos de personas con discapacidad, hemos decidido centrarnos específicamente en dos de ellos, las personas con discapacidad visual y las personas con discapacidad auditiva, cuyas

dificultades se exponen a continuación haciendo uso de una tabla extraída del *Manual de accesibilidad para museos* de Zúñiga Robles (2019), por ser tan completa en cuanto a los diferentes colectivos que englobamos dentro de estos dos grupos de discapacidad. Esta tabla está ampliada con información sobre otra discapacidad visual que no está presente en dicho manual, como son las discapacidades relacionadas con la interpretación del color, cuyos datos hemos extraído de la información que proporciona el Dr. Jürgens (2020) en el Institut Català de Retina.

Discapacidad		Herramientas	Dificultades
Personas con discapacidad visual	Personas ciegas	Bastón Perro guía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para detectar obstáculos. 2. Dificultades para determinar direcciones y para el seguimiento de itinerarios. 3. Limitaciones en la obtención de información gráfica. 4. Dificultad para localizar diferentes objetos. 5. Dificultad para leer textos que no cuenten con tipografía, color y tamaño adecuados o transcripción al braille.
	Personas con baja visión		
	Personas con anomalías en la visión de los colores	Gafas de corrección de color Aplicaciones de corrección de color	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para percibir o distinguir colores 2. Visión monocromática
Personas con discapacidad auditiva	Sordos firmantes	Lengua de signos Lectura labial Audífonos Implante coclear Bucle magnético	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensación de aislamiento respecto al entorno 2. Limitación en la captación de señales o advertencias acústicas 3. Problemas para obtener información ofrecida mediante señales acústicas 4. Limitación de la capacidad de relación e intercambio con las demás personas
	Sordos oralistas		

Fuente: Zúñiga Robles (2019), Jürgens (2020)

Para proceder al análisis, hemos utilizado el modelo de evaluación propuesto en la ponencia *Evaluación experimental de la accesibilidad en museos: el caso del Centro José Guerrero* (Guarddon, 2022) presentada en el X Congreso Científico de investigadores en Formación de la Universidad de Córdoba: El arte de investigar. Con este modelo podemos exponer las medidas adoptadas por los museos durante la pandemia tanto en su edificio como en sus contenidos, lo que nos permite observar sus repercusiones no solo en el público con discapacidad, sino en el propio museo. La organización de este modelo es una gran ventaja, ya que nos permite analizar el museo en su totalidad, tanto las salas polivalentes como las salas de exposición, nos facilita la identificación de puntos fuertes y débiles, y, además, nos ofrece la opción de añadir nuevos aspectos de evaluación en caso de ser necesario. Así, el modelo de análisis para uso concreto en este caso se presenta de la siguiente forma:

	Medidas adoptadas
A) ACCESIBILIDAD PREVIA ENTRADA AL MUSEO	
1. Información sobre el museo	
2. Llegada al museo	
B) ACCESIBILIDAD EN EL MUSEO	
1. Aforo	
2. Oferta museo	
3. Espacios generales	
4. Salas de exposición	
C) ACCESIBILIDAD A LA SALIDA Y EMERGENCIAS	
1. Salidas	
2. Emergencias	

Fuente: Guarddon (2022)

Los resultados obtenidos tras esta evaluación, que se exponen en el siguiente apartado, nos permitieron conocer la repercusión de las medidas tomadas para el público del museo. Gracias a su estudio hemos podido conocer las ventajas e inconvenientes derivados para el público discapacitado y, de este modo, aquellos aspectos que podrían mejorarse. De esta manera fue posible analizar, además, el grado de accesibilidad del

museo durante la pandemia. Para este último análisis, adaptamos los grados de accesibilidad que propone Manuel Javier Martínez Carrillo en su artículo *Museos accesibles para todos. Diagnóstico de la accesibilidad universal de los museos de Caen (Francia)* (2020), porque permiten conocer a sus usuarios en qué medida pueden acceder al contenido de manera segura. Estos grados quedan esquematizados en la siguiente tabla:

Grados de accesibilidad en museos	
Accesible	Se ajusta a los requerimientos técnicos, funcionales y dimensionales que garantizan su utilización autónoma, segura y cómoda, así como el acceso completo al contenido, para las personas con discapacidades auditivas y visuales.
Practicable	Sin ajustarse a los requerimientos técnicos, funcionales y dimensionales, no impiden su utilización autónoma y segura para las personas con discapacidades auditivas y visuales, y permiten al menos el acceso parcial al contenido.
Practicable con ayuda	No se ajustan a los requerimientos técnicos, funcionales ni dimensionales. El acceso autónomo al contenido es reducido, pero de forma puntual pueden ser utilizados de forma segura con ayuda mínima de terceros.
Inaccesible	Las personas con discapacidades visuales o auditivas no pueden acceder al entorno y/o al contenido de manera plena o segura ni con ayuda mínima de terceros.

Fuente: Martínez Carrillo (2020)

4. RESULTADOS

Primeramente, se analizó la situación de los museos en el mes de enero de 2020, dos meses antes del primer cierre. Posteriormente, se analizó su situación en el mes de enero de 2021, un año después y en plena pandemia, aunque con menores restricciones, para poder reconocer los cambios y novedades. Durante el transcurso de estos meses, el Centro José Guerrero estuvo obligado a dos cierres, el primero de ellos desde el 13 de marzo al 3 de junio de 2020 y el segundo de ellos del 10 de noviembre al 10 de diciembre de 2020, lo cual impidió llevar a cabo toda su programación el año del 20º aniversario. El Parque de las Ciencias, por su parte, también tuvo que cerrar en dos ocasiones en el año de su 25º

aniversario, la primera de ellas desde el 14 de marzo al 21 de junio y la segunda del 10 al 29 de noviembre. Durante este tiempo, ambos museos tuvieron que cumplir la normativa común a todos los establecimientos: proporcionar gel hidroalcohólico a los visitantes, reducir aforos, informar sobre la obligatoriedad de portar mascarilla en todo momento y guardar la distancia de seguridad con el resto de las personas. Según la memoria anual de actividades del Centro José Guerrero (2020), se perdieron dos tercios de los visitantes habituales y se realizaron 71 visitas guiadas en grupo, aunque no fue impedimento para mejorar su posición en el ranking del Observatorio de la Cultura de la Fundación Contemporánea²⁰² (2020), varios puestos por encima del Parque de las Ciencias, que igualmente recibió solo un 33 % de sus visitantes anuales, según su propia memoria (2020), y aprovechó el año para empezar la reforma de uno de sus pabellones y actualizar su página web.

A continuación, desarrollamos los resultados obtenidos en cada uno de los museos, primero en el Centro José Guerrero y después en el Parque de las Ciencias. Nos centramos específicamente en las medidas adoptadas, ya que nos interesan las consecuencias que estas han tenido y no tanto la situación anterior.

En general, el Centro José Guerrero no cuenta con transcripciones al braille ni intérpretes de LSE. Su contenido no está audiodescrito y los audiovisuales no suelen subtitularse, aunque no solemos encontrar este tipo de contenido. A pesar de que existen audioguías, solo están disponibles para las exposiciones temporales y no cuentan con audiodescripción ni traducción a la LSE.

En cuanto a las principales fuentes de información sobre el museo, que son su página web y redes sociales, podemos destacar el aumento de contenido durante la pandemia. En la página web sobresale especialmente su blog²⁰³, en el que pudimos leer artículos de las más diversas

²⁰² La Fundación Contemporánea ha sido creada por La Fábrica, un centro cultural contemporáneo, para fomentar la formación, el debate y el intercambio entre los profesionales de la cultura (La Fábrica, s. f.).

²⁰³ El blog puede visitarse en la dirección web <http://blogcentroguerrero.org/>. Las entradas están ordenadas por fecha, pero pueden consultarse por temática, año y mes.

índoles, por ejemplo: una novela por entregas llamada El hombre detenido, algunos catálogos sobre la obra de José Guerrero, anécdotas sobre el artista a través de sus propios escritos en los que se incluyen acertijos para el lector y algunos textos sobre obras de otros artistas modernos, entre otros contenidos. Las redes sociales del museo sirvieron para contactar mejor con el público durante los confinamientos. A través de publicaciones en Instagram y Facebook, cada 2-3 días, se invitaba a sus seguidores a la lectura de algunos de sus libros, se compartían algunos textos sobre arte y vídeos con charlas, se redirigía a los lectores a su blog, se proponían algunas actividades desde casa para compartir (como Experiencias Guerreras²⁰⁴ o Expansión Azul²⁰⁵), se difundieron también algunas intervenciones artísticas del público por el Día de los Museos, se retransmitían conciertos en *streaming* y se compartía información sobre el artista, su obra y el centro y sus actividades.

Dentro del museo, los aforos se redujeron según la normativa andaluza (Orden del 29 de octubre de 2020) al 65 %, por encontrarse Granada en nivel de alerta 2. La oferta del museo apenas varió una vez reabierto, las visitas guiadas siguieron funcionando con normalidad, aunque con grupos más reducidos, y la disponibilidad de audioguías se mantuvo, ya que siempre se ofrecieron mediante códigos QR para el uso personal de cada visitante en sus propios dispositivos móviles. En cuanto a los espacios generales, se distanciaron los bancos de las zonas de descanso para guardar mayor espacio interpersonal de seguridad. Por esta misma razón la visita del museo dejó de ser libre y se establecieron recorridos que evitasen el cruce excesivo de las personas que visitaban las exposiciones. Además, se añadió señalética informativa sobre las medidas de seguridad: la obligatoriedad de llevar mascarillas, la distancia interpersonal, el gel hidroalcohólico y la normativa vigente. Anteriormente existían zonas habilitadas para lectura de material del museo, que ahora dejan de estar disponibles y pasan a ser utilizadas como un espacio más en las

²⁰⁴ A través de esta iniciativa se invitó al público a compartir alguna experiencia vivida en el museo, el descubrimiento de algún artista, alguna obra que les hubiera emocionado, etc. con la etiqueta #experienciasguerreras

²⁰⁵ Con esta iniciativa se invita a los niños a la experimentación a través de la interpretación de una de las obras de José Guerrero con material descargable desde la web.

salas de exposición para colocar el contenido necesario. A propósito de las salas de exposición, sufren las mismas modificaciones que las zonas generales, es decir, se propone un itinerario unidireccional para minimizar el contacto entre grupos de personas diferentes; por lo demás, las salas siguen funcionando con normalidad.

La salida del museo no sufre ninguna variación, la única puerta de salida existente sigue coincidiendo con la puerta de entrada, que al ser automática cumple con los requisitos de accesibilidad oportunos. De la misma forma, no existe variación en la salida de emergencia, que sigue estando habilitada para su uso, tal y como ocurre con las llamadas de emergencia, que siguen funcionando de manera visual y sonora en caso de necesitarlas.

El caso del Parque de las Ciencias es un poco más complejo debido a la naturaleza interactiva del museo. Las generalidades acerca de este museo en relación con la accesibilidad son similares a las del Centro José Guerrero, pues este museo no dispone de transcripciones al braille de su contenido ni subtítulos de sus audiovisuales, a pesar de que abundan por todo el museo. Tampoco encontramos audiodescripciones ni traducción a la LSE en sus audioguías o proyecciones. Se pueden contratar intérpretes de LSE mediante empresas externas si se pide con antelación, ya que el personal del museo no está formado en atención a personas con discapacidad.

La página web es la principal fuente de información sobre el museo, que se renueva durante los meses de confinamiento y ofrece toda la información necesaria sobre la visita y sus nuevas restricciones; la única pega es que carece de material descargable. Las redes sociales estuvieron especialmente activas también durante el confinamiento, donde se publicaba información científica de interés para contactar con el público, aunque la interacción fue escasa. Anteriormente, el museo proporcionaba mapas en papel con información útil sobre talleres y actividades, pero se eliminan debido a las normas sanitarias y se redirige a los visitantes a la web, lo que dificulta en ocasiones ubicarse durante la visita.

En lo que se refiere a la visita, la situación sanitaria impacta de manera visible en las instalaciones: se restringen las entradas y salidas

adicionales del museo, haciendo coincidir la puerta de entrada con la de salida y reduciendo los mostradores de atención al público útiles. Estos mostradores no se señalizan y los raíles que se utilizan para guiar las filas de personas son retráctiles, no accesibles. La información se presenta en formato de texto exclusivamente. Una vez dentro, el aforo queda reducido al 65 % por la normativa andaluza al encontrarse Granada en nivel de alerta 2. El museo cuenta con audioguías para solo tres pabellones que ya no se ofertan en formato físico, sino que se descargan a través de un código QR. Las visitas guiadas se hacen con un número más reducido de personas y desaparecen algunos talleres ofertados previamente, como *Pulmín*, el taller *Reproducción*, el taller *Música*, el taller *Insectos* y el taller *Máquina de Vapor*. Los que continúan, reducen su aforo a 9 personas más el monitor, aunque sigue sin existir apoyo en LSE. Como novedad, el museo pone a disposición del público unos códigos QR mediante los que acceder a un *escape room* (un juego a modo de quiz sobre dos de las exposiciones del museo) y a varios recorridos autoguiados por el exterior del museo. Además, aprovechando la situación actual, se oferta un nuevo taller sobre virus y, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, se ofrecen un taller llamado *Péndulo Onda* y visitas guiadas de 30 minutos de duración en relación con estos objetivos los sábados y domingos. Las conferencias ofertadas para personal docente que se realizaban semanalmente quedan muy reducidas, tanto en número como en aforo. Además, no se retransmiten. Se ofrecieron talleres online en forma de video llamados *Navidad con Ciencia* en el mes de diciembre.

Aunque el recorrido sigue siendo libre en los espacios generales en cuanto al orden en el que visitar los pabellones, se recomiendan rutas de ida y vuelta para evitar la acumulación de personas. Además, las taquillas quedan inhabilitadas por prevención y se reduce el número de aseos utilizables, de forma que quedan dos en el edificio Macroscopio, uno en el edificio Péndulo y otro en el exterior del museo. A la señalética se añaden carteles con la nueva normativa relativa a la COVID-19 y los carteles con los QR descargables por todo el museo. Por otro lado, se cierran la mayoría de las salas polivalentes, quedan abiertas únicamente las siguientes: una de las dos tiendas, uno de los dos restaurantes y el

planetario, que abre únicamente el fin de semana con un 33 % de su capacidad y reduce las proyecciones a la mitad. En cuanto a las salas de exposición, la mayoría de los pabellones quedan cerrados al público, pero abre una nueva exposición. En enero solo se podían visitar 4 de los 20 pabellones, a saber:

- Pabellón Margarita Salas: Exposición *WOW*.
- Pabellón Esero: Exposición *Tocar el Cielo*
- Pabellón Viaje al Cuerpo Humano
- Biodomo

La puerta de entrada y de salida de todas las exposiciones es la misma, excepto en la exposición *Cuerpo Humano* y *WOW*, y la iluminación en las salas es escasa, al igual que el contraste del mobiliario. El edificio Péndulo de Foucault abre únicamente el fin de semana para realizar las proyecciones en el Planetario, aunque todas sus salas están cerradas. El exterior del museo puede seguir visitándose y se realizan los talleres correspondientes con aforo reducido, pero no se puede entrar a ninguno de sus pabellones. El recorrido en las salas abiertas ya no es libre, existe un recorrido lineal para evitar cruces de personas, lo cual reduce los obstáculos con los que uno podía toparse anteriormente. Lo más destacable es la restricción de la exploración táctil de los módulos en todas las salas abiertas, incluido el exterior, a pesar de contar con varios botes de gel hidroalcohólico por todo el museo. Algunos de los módulos se han adaptado para que se activen mediante un sensor de movimiento.

Como decíamos, la puerta de salida coincide ahora con la de entrada. Sin embargo, todas las salidas de emergencia de los pabellones que quedan abiertos pueden seguir utilizándose en caso de emergencia, así como siguen presentes las señales visuales y sonoras.

5. DISCUSIÓN

Como podemos extraer de los resultados, la pandemia no ha afectado a todas las instituciones por igual. Creemos que no nos precipitamos al decir que cuanto más grande e interactivo es el museo, peores

repercusiones ha sufrido: vemos cómo el Centro José Guerrero había vuelto prácticamente a la normalidad en enero de 2021, mientras que el Parque de las Ciencias apenas podía mantener abiertas un tercio de sus instalaciones. Además, al poder volver a abrir sus salas al completo, el Centro José Guerrero se centra mucho más en ampliar su actividad digital, mientras que el Parque de las Ciencias tiene que invertir este esfuerzo en cambiar algunas de las actividades que realizan presencialmente, por lo que su presencia digital no es tan activa ni tan seguida por sus visitantes como cupiese esperar.

Ambos museos han tenido que desestimar muchas de las propuestas que habían planteado para el año 2020, un año de aniversario importante para los dos. Sin embargo, más allá de las consecuencias que hayan podido repercutir en las propias instituciones, nos interesa cómo han sacado adelante su trabajo y cómo han afectado las medidas a los visitantes, en especial, a aquellos visitantes con discapacidad.

Centrándonos en el Centro José Guerrero, sus iniciativas digitales han permitido acercar el museo a las personas con discapacidades auditivas, ya que mediante la lectura de su blog y las actividades interactivas propuestas han podido conocer más acerca del Centro y de su pintor principal, así como disfrutar de las lecturas propuestas. No obstante, el público con discapacidades visuales ha quedado un poco relegado en este sentido, ya que no se han propuesto audiodescripciones del contenido. A nivel presencial, podemos reiterar algunas de las generalidades ya expuestas: el uso de mascarillas ha empeorado la accesibilidad para las personas sordas oralistas, ya que dificulta la lectura de labios en las visitas guiadas y no se han propuesto alternativas, aunque no dificulta el entendimiento de las colecciones del museo. La reducción de aforos y la circulación más ordenada ha mejorado la experiencia de visita para todo el público, en especial aquel con baja visión. En plena pandemia, por tanto, podemos confirmar que las escasas variaciones sufridas no varían excesivamente el nivel de accesibilidad previo del museo, que podemos clasificar ahora como practicable con ayuda para todos los colectivos estudiados, ya que las personas con discapacidades visuales siguen necesitando estar acompañadas por alguien que les describa o lea las obras, aunque su experiencia en las visitas guiadas mejora por la reducción de

aforos. Las personas con discapacidades auditivas necesitan a alguien que les ayude a comprender la información oral o musical, en caso de que la hubiera, a falta de otros medios alternativos para recibir dicha información. No obstante, las medidas adoptadas por el museo han sido muy beneficiosas para este último colectivo, que ha podido disfrutar de una mayor cantidad de contenido que antes gracias a la digitalización del museo, como hemos dicho anteriormente.

Tras el análisis realizado en el Parque de las Ciencias antes de la pandemia, podemos destacar los elementos táctiles como su más notable cualidad en cuanto a accesibilidad, que se pierde debido a las restricciones impuestas ante la emergencia sanitaria. Esto convierte el museo en un centro inaccesible para las personas ciegas, puesto que, al no existir transcripciones al braille, ni audiodescripciones, ni elementos táctiles, no pueden acceder ni al contenido anterior ni al contenido nuevo; asimismo, los sensores colocados en algunos módulos no son suficientes para ellos. No obstante, el grupo de personas con baja visión se puede beneficiar de la reducción de aforos y unidireccionalidad de los recorridos, por lo que el museo puede ser un centro practicable con ayuda para acceder al contenido escrito para ellos. Las personas con dificultad en la interpretación de los colores no tendrán muchas dificultades en cuanto al acceso al contenido, por lo que el museo es practicable para ellos, aunque se beneficiarían de alguna ayuda debido al bajo contraste en el mobiliario que presenta el museo. El colectivo de personas con discapacidad auditiva puede beneficiarse de algunas de las nuevas medidas, como la introducción de actividades como los *escape rooms* o el aumento de contenido en las redes sociales, ya que, al estar en formato textual, con lenguaje sencillo, pueden participar en ellos. Sin embargo, la ausencia de subtítulos en los audiovisuales o la interpretación en LSE del contenido dificulta la integración de estas personas, especialmente de las personas sordas signantes. El colectivo de personas sordas oralistas, por su parte, ve reducido su acceso a talleres o visitas guiadas, que previamente al uso de mascarillas estaba más o menos garantizado. Para estas personas, en general, el museo es practicable con ayuda.

Podemos decir que las medidas adoptadas y el cierre de tantas salas en este museo afectan negativamente a todas las personas, pero

especialmente al colectivo de personas con discapacidades visuales, ya que hay menor contenido disponible y accesible para ellos. Sin embargo, coincidiendo con los resultados del Centro José Guerrero, el colectivo de personas sordas ha podido aprovechar la transformación digital del museo al tener ahora acceso a nuevo contenido en formato escrito.

Ambos museos se podrían haber beneficiado de una serie de mejoras en cuanto a accesibilidad para facilitar el acceso a personas con discapacidad, mejoras que, mantenidas a largo plazo, repercutirían de manera provechosa en el recuento de visitantes. Entre ellas, podemos destacar la adición de subtítulos a los audiovisuales, así como audiodescripciones para las personas con discapacidades visuales, además de la transcripción al braille de todo el contenido. El apoyo en LSE a las conferencias, talleres y actividades complementarias, como las visitas guiadas, facilitaría la comprensión de las personas con discapacidades auditivas, que se verían beneficiadas también con la transcripción del contenido de las audioguías a diversos formatos de texto. Además, la creación de video guías que incorporasen tanto texto, como LSE, como audiodescripción adicionales, mejorarían la experiencia de todos los visitantes. Todas estas sugerencias para la mejora de la accesibilidad, como podemos ver, se enmarcan en el ámbito de la traducción, que no consiste solo en la redacción de la información en varios idiomas, ya que esto no es suficiente para que los contenidos de estas instituciones culturales lleguen a todas las personas. Prueba de ello son los dos museos estudiados, siendo ambos bilingües, hay un gran número de personas para las que los contenidos de estos no están disponibles, al menos en igualdad de condiciones como se expresa en la Convención de la ONU (2006).

6. CONCLUSIONES

Las adaptaciones realizadas han tenido aspectos tanto positivos como negativos en los colectivos con discapacidad estudiados, como hemos podido ver. Por un lado, la ausencia de objetos táctiles y las restricciones en cuanto a la prestación de dispositivos para audioguías han afectado negativamente al colectivo con discapacidades visuales severas; mientras que la obligatoriedad de mascarillas, al igual que la restricción en

cuanto a la prestación de dispositivos para videoguías, ha afectado negativamente al colectivo de personas con discapacidad auditiva. No obstante, la reducción de aforos y los caminos mejor distinguidos para evitar el cruce de personas han mejorado la experiencia presencial, al igual que la transformación digital ha facilitado para todos ellos el acceso y la interacción con algunos aspectos nuevos de los museos en gran medida. Como decíamos, creemos que haciendo uso de la traducción intralingüística e intersemiótica se mejorarían las condiciones de accesibilidad, no solo en estos centros culturales, sino en todos. Por lo tanto, queremos poner de manifiesto la importancia de la figura del traductor en los museos, que debería ser fundamental, especialmente en momentos como el vivido hace dos años, en los que existe la necesidad de encontrar soluciones innovadoras debido a las restricciones legislativas impuestas, que coartan en algunas ocasiones la posibilidad de usar algunos de los sentidos más necesarios para las personas con discapacidades, como puede ser el tacto.

Finalmente, queremos destacar el esfuerzo que ambos museos han realizado por mantener no solo su propia institución, sino el contacto con su público ante las dificultades y los confinamientos vividos. El estudio de estos centros ha permitido localizar sus puntos fuertes, pero también aquellos donde se podrían introducir algunas mejoras, por lo que este artículo supone un punto de partida para la realización y propuesta a los museos de dichas sugerencias. Así mismo, creemos que es necesario estudiar y analizar la situación de más museos para tener una idea más clara de cómo han afectado las medidas adoptadas frente a la pandemia a las personas con discapacidad, ya que las consecuencias vividas en cada tipo de museo, como hemos visto, han sido diferentes. Además, el estudio puede ampliarse estudiando otros tipos de discapacidad que no hemos podido desarrollar en este artículo por cuestiones de tiempo y espacio, como por ejemplo las discapacidades cognitivas. También creemos que este estudio puede suponer un nuevo punto de partida para analizar más a fondo las funciones y la figura del traductor en el ámbito museístico, concretamente en relación con la transformación de estos centros hacia la accesibilidad.

7. REFERENCIAS

- Centro José Guerrero (2020). Memoria de actividades. Diputación de Granada. <http://bit.ly/3GRkxmq>
- Consejo Internacional de Museos (2020). Museos, profesionales de los museos y COVID-19. ICOM. <http://bit.ly/3U2x4GI>
- Consortio Parque de las Ciencias (2020). Memoria 2020. Parque de las Ciencias. <http://bit.ly/3VnNaeU>
- Fundación Contemporánea (2020). La Cultura en España en 2020. La Fábrica: Observatorio de la Cultura. Consultado el 26 de noviembre de 2022. <http://bit.ly/3gzAIdm>
- Guarddon, E. (2022, 3 – 6 de mayo). Evaluación experimental de la accesibilidad en museos: el caso del Centro José Guerrero [ponencia] X Congreso Científico de investigadores en Formación de la Universidad de Córdoba: El arte de investigar. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.
- Jiménez Hurtado, C., Seibel C., y Soler Gallego, S. (2012). Museos para todos. La traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal. *MonTI*, 4, 349 – 383. <http://bit.ly/3GMKFPj>
- Jürgens, I. (2020). Anomalías en la visión de los colores. Institut Català de Retina. Consultado el 26 de noviembre de 2022. <http://bit.ly/3OKPMBB>
- La Fábrica. (s. f.). Fundación Contemporánea. Consultado el 26 de noviembre de 2022. <http://bit.ly/3AIqdva>
- Ley 2/2021, de 29 de marzo, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. 2021. *Boletín Oficial del Estado*, 76, sec. I, de 30 de marzo de 2021, 35952 a 35980. <http://bit.ly/3XC333B>
- Martínez Carrillo, M. J. (2020). Museos accesibles para todos. Diagnóstico de la accesibilidad universal de los museos de Caen (Francia). *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*, 4(2), 128-157. <http://bit.ly/3GMZaCN>
- Observatorio de Museos de España (2021a). Los museos españoles ante la pandemia de COVID-19. Gobierno de España. <http://bit.ly/3XC35IL>
- Observatorio de Museos de España (2021b). Los museos ante el coronavirus. Ministerio de Cultura y Deporte. Gobierno de España. <http://bit.ly/3OAVExl>

- Orden del 29 de octubre de 2020, por la que se establecen los niveles de alerta sanitaria y se adoptan medidas temporales y excepcionales por razón de salud pública en Andalucía, para la contención de las COVID-19. 2020. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 73, sec. I. de 30 de octubre de 2020, 2 a 44. <http://bit.ly/3EFszwl>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y su Protocolo Facultativo. ONU. <http://bit.ly/3VKX5vB>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, de 14 de marzo de 2020. <http://bit.ly/3FlhuH6>
- Real Decreto 900/2020, de 9 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para responder ante situaciones de especial riesgo por transmisión no controlada de infecciones causadas por el SARS-CoV-2. Boletín Oficial del Estado, 268, de 9 de octubre de 2020. <http://bit.ly/3F0Zz38>
- Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín oficial del estado, 163, de 10 de junio de 2020. <http://bit.ly/3F3VOdl>
- Red de Organizaciones Museísticas Europeas (2020). Initiatives and actions of the museums in the corona crisis. NEMO: Network of European Museum Organisations. <http://bit.ly/3F2No5R>
- Soler Gallego, S., y Chica Núñez, A. J. (2014). Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el museo de ciencias. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 145 – 167. <http://bit.ly/3XyxJTf>
- Zúñiga Robles, L. (2019). Manual de accesibilidad para museos. Museo de Arte de Lima. <http://bit.ly/3idH9U7>

EDUARDO SACHERI Y EL CINE (DENTRO Y FUERA DE LOS LIBROS)

JUANA CORONADA GÓMEZ GONZÁLEZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

En la obra del escritor argentino Eduardo Sacheri se evidencia un gran interés por el cine clásico. En ocasiones, se observan simples citas a títulos, pero en otras la película inspira a sus protagonistas para resolver sus conflictos, o bien tiene un papel esencial en el devenir de la trama o de los personajes de la novela. Además, Sacheri, gracias a su brillante colaboración con el cineasta Juan José Campanella, con quien realizó el guion de *El secreto de sus ojos*²⁰⁶ (2009), cinta que obtuvo el premio Óscar a la Mejor Película Extranjera, ha comenzado una interesante carrera como guionista de algunas de sus obras para su adaptación a la gran pantalla.

El propósito de estas páginas es la realización de un recorrido por la trayectoria novelística de Sacheri, siguiendo, a modo de columna vertebral, las huellas que el cine ha dejado en ella. Asimismo, para afrontar el propósito de hablar de literatura y cine, es imprescindible sacar a colación otro aspecto esencial en la trayectoria de Sacheri ya dicho, la de guionista de cine, pero también de series de televisión.

²⁰⁶ Para ahondar en los contrastes entre la novela *El secreto de sus ojos* (2005) y el filme *La pregunta de sus ojos* (2009), véase G. Garton (2015), "Memorias", machos y mujeres en *Metegol* de Juan José Campanella y Eduardo Sacheri, XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1-17.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del capítulo son los siguientes:

- Presentar aquellas claves que permitan comprender mejor el interés de Eduardo Sacheri por el cine clásico, pero también la importancia que este tiene en su obra literaria.
- Disertar acerca de las películas que están presentes en su literatura, y hablar del rol de Sacheri como guionista cinematográfico y televisivo.
- Analizar la relación interdisciplinar que existe entre la literatura de Sacheri y el cine.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para abordar esta investigación es la lectura y análisis posterior de la producción novelística de Eduardo Sacheri, con el fin de estudiar las estrechas relaciones que esta tiene con el cine clásico. También ha sido esencial realizar una búsqueda bibliográfica integral de artículos científicos sobre la obra sacheriana, donde destaca el texto publicado por la firmante del capítulo – señalado en las referencias bibliográficas –, en el cual se analizaba exhaustivamente la obra del escritor argentino hasta la fecha de su publicación. Finalmente, la localización en publicaciones periódicas de testimonios de Sacheri, expuestos en entrevistas y artículos, sobre su interés y relación con el cine – como novelista, guionista y espectador – han permitido afrontar este trabajo. Esta metodología ha sido esencial para exponer las relaciones del escritor argentino con el cine al público especializado del congreso Nodos del Conocimiento 2022.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desea alcanzar con este capítulo son las siguientes:

- Afirmar la estrecha relación de Eduardo Sacheri con el cine, dentro y fuera de su faceta como escritor; analizar las obras literarias del autor llevadas al cine.

- Analizar el rol de Sacheri como guionista.
- Exponer la presencia de películas concretas en las obras del autor (obras del Hollywood dorado y del cine argentino de los años 50), para así poder alcanzar la meta propuesta:
- Analizar la estrecha e importante relación que el cine clásico tiene en la obra del Sacheri novelista, y también del Sacheri espectador y guionista.

5. EL AUTOR

Eduardo Alfredo Sacheri nace en Buenos Aires el 13 de diciembre de 1967, aunque poco después se traslada a la localidad de Castelar, situada en el área metropolitana bonaerense, donde sus progenitores trabajaban como odontólogos. Junto a sus hermanos mayores, Sergio y Alejandra, la familia permanece unida hasta la muerte prematura del padre, un hecho que marca fuertemente al joven Eduardo.

Tras realizar sus estudios de secundaria – época en la que conoce a su pareja de toda la vida, su esposa, con quien tiene dos hijos –, el joven Sacheri ingresa en la Universidad de Luján, donde se licencia en Historia. Después, ejerce como docente de Educación Secundaria y en la Universidad. En la actualidad sigue dedicado a la docencia en una escuela de educación secundaria.

Pronto comienza a escribir sobre una de sus pasiones, el fútbol. Sus cuentos futbolísticos se hacen muy populares en Argentina al ser emitidos en un programa de radio dirigido por el periodista Alejandro Apo²⁰⁷, y por publicarse en la reconocida revista *El Gráfico*²⁰⁸. Con

²⁰⁷ Alejandro Alfredo Rüttschi es el nombre real del periodista radiofónico Alejandro Apo, muy conocido en Argentina por las retransmisiones deportivas que ha realizado durante años en la emisora Radio Continental, así como por ser un importante comentarista de fútbol en televisión. Condujo el programa de radio *Todo con afecto*, donde colaboró Sacheri con algunos relatos de fútbol, leídos por Apo, como “Esperándolo a Tito” y “Por Achával nadie daba dos mangos”.

²⁰⁸ *El Gráfico* es una revista clásica argentina, fundada en 1919. En sus inicios se centró en ofrecer al público informaciones generales de carácter gráfico – de ahí su nombre –, en calidad de revista ilustrada, para pasar más adelante a centrarse en la información deportiva. En la página web de la revista pueden encontrarse varios relatos futbolísticos de Sacheri.

posterioridad, muchos de estos relatos han sido difundidos en distintas colecciones y compilaciones, donde se pueden citar los siguientes títulos: *Esperándolo a Tito y otros cuentos de fútbol* (2000), su primer libro aparecido en el mercado editorial; *Te conozco, Mendizábal y otros cuentos* (2001); *Los traidores y otros cuentos* (2002); *Lo raro empezó después* (2003); *Un viejo que se pone de pie y otros cuentos* (2007); *Aviones en el cielo* (2012); *Los dueños del mundo* (2012), y *Las llaves del reino* (2015). El fútbol es, en otras ocasiones, el eje sobre el cual giran algunas de las novelas de Sacheri, como es su último título, *El funcionamiento general del mundo* (2022).

Pero fue gracias a que su primera novela, *La pregunta de sus ojos* (2005) fuera llevada a la gran pantalla por el cineasta Juan José Campanella, y a que la cinta obtuviera el premio Óscar a la mejor película extranjera en 2010, que Sacheri inicia una fructífera relación con el cine. El antes citado Campanella y él trabajaron en la redacción del guion adaptado de dicho filme, y los resultados fueron francamente positivos – incluyendo en él una escena clave para el desarrollo de la película, que tiene lugar en un estadio de fútbol, la cual no aparece en la novela. Desde entonces, el cine no ha dejado de tener una presencia, más o menos continua, en la narrativa de este escritor. Sacheri, en fin, no deja de ser un creador en el que el fútbol, la cinematografía y la vida son sus grandes pasiones y sus obsesiones literarias.

6. OBRAS DE EDUARDO SACHERI LLEVADAS AL CINE

- Hasta la fecha, son tres las novelas de Sacheri que han sido llevadas a la gran pantalla. Estas son:
- *El secreto de sus ojos* (2009): adaptación de *La pregunta de sus ojos* (2005). Dirección de Juan José Campanella. Guion de Juan José Campanella y Eduardo Sacheri.
- *Papeles en el viento* (2015): adaptación de la obra homónima (2011). Dirección de Juan Taratuto. Guion de Juan Taratuto y Eduardo Sacheri.

- La odisea de los giles (2019): adaptación de La noche de la Usina (2016). Dirección de Sebastián Borzenstein. Guion de Sebastián Borzenstein y Eduardo Sacheri.

Las tres novelas abordan aspectos representativos de la obra sacheriana: el amor, la primera; la amistad, la siguiente; y, la familia, la última. Pero, también, otros temas de gran calado como el castigo, la soledad del hombre, la vida después de la muerte, o el triunfo de los humildes, entre otros.

7. SACHERI, GUIONISTA DE CINE Y TELEVISIÓN

- Durante la pandemia, en julio de 2020, Sacheri acudió a un famoso programa de la televisión argentina, donde señaló la gran importancia que tuvo Juan José Campanella en su iniciación en la redacción y adaptación de guiones. Como dijo el autor, fue “Campanella quien me enseñó a escribir guiones”. En otra ocasión, agradeció al director de cine el método empírico que le enseñó para que pudiera escribir guiones cinematográficos:
- Sí, yo le dije a Campanella: “Yo no sé escribir guiones”. Entonces me envió tres o cuatro de películas argentinas que yo pudiera ver para verlas con guion en mano y que yo pudiera decirme: “Claro, eso se hace así”. Fue un aprendizaje absolutamente empírico. Claro que con los grandes directores que yo he ido trabajando... esa es la mejor manera de aprender. (Raya Pons, 8 de abril de 2020).
- En general, Eduardo Sacheri trabaja con agrado en calidad de coautor en la elaboración de los guiones basados en sus obras en los que acepta participar. No deja de ser humilde cuando declara que el mundo de los guiones le gusta, “pero es un universo en el que me siento invitado” (El Mundo, 25 de mayo de 2016). El proceso parte de la invitación que el director o productor de la cinta realiza a Sacheri, quien acepta siempre y cuando su producción cinematográfica le agrade, y pueda tomar parte en las labores de guionización de sus novelas. Una

vez finalizada la colaboración, el escritor argentino regresa felizmente a su mundo literario, el que siente “más propio”.

- A este respecto, llama la atención la reflexión que realizó Sacheri respecto al cierto sufrimiento que la adaptación de un texto al cine causa al escritor, quien lo define como un “problema emocional”:
- ¡Eso es el cine! El cine es colectivo. Para quien viene del mundo de los libros es un aprendizaje arduo, difícil, traumático. Pero un aprendizaje, al fin. Para ellos, para Campanella, para los directores, para la gente del mundo del cine, no lo es. Es habitual: “Nos juntamos, pensamos, miramos ideas, nos contradecemos”. Para un escritor es difícil. Por eso es raro, o no es tan frecuente, que quien escribe una novela participe de las adaptaciones cinematográficas. No es un problema intelectual, es un problema emocional. Esto de que otros opinen y metan mano... [...] (Raya Pons, 8 de abril de 2020).

El primer trabajo de Sacheri como guionista fue con su primera novela. Junto al director Campanella, logró crear un guion mágico, lleno de emoción y belleza. De esta primera experiencia cinematográfica, tan exitosa, el escritor valora, sobre todo, la “gran visibilidad” que proporciona el séptimo arte, “porque el mundo de los libros siempre es más pequeño, de límites más cercanos, más próximos. Lo del ‘El secreto...’ fue un gran salto en eso: que mucha más gente esté al tanto de lo que hacés” (Raya Pons, 8 de abril de 2020).

- Los siguientes trabajos de Eduardo Sacheri como guionista también son destacables. El primero de ellos es la elaboración del guion para la película de animación 3D *Metegol* (2013) – en España se tituló *Futbolín* –, una obra realizado entre su admirado Campanella y Sacheri, más dos compañeros más, Gastón Goralí y Axel Kuschevatzky. Juntos adaptaron al cine animado el relato del escritor argentino Roberto Fontanarrosa “Memorias de un wing derecho” (1982), protagonizado por las figuritas de madera de un futbolín.

- Acerca de este guion, Sacheri señaló que la adaptación del relato de Fontanarrosa “fue una adaptación muy libre, por la naturaleza” del texto, y que esta fue más una inspiración que una adaptación, debido a su brevedad:

Es un cuento breve con un disparador y una gran idea de un posible universo, en el que los jugadores de un metegol están vivos, piensan y sienten como viejos jugadores de fútbol que no han hecho otra cosa en su vida que jugar en esos estrechísimos límites del metegol. Entonces tomamos esa gran idea y hubo que construirlo todo (*El Inquilino*, 29 de julio de 2013).

Así lo ven también estudiosos que han observado que la película *Metegol* “tiene muy pocos rasgos en común con el hipotexto, no sólo en términos del relato central—argumento, personajes, ubicación temporal y espacial—sino también en lo que podríamos llamar el ‘espíritu’ del cuento o el valor estético” (Garton, 2015: 2), tanto es así que han preferido hablar de “transposición” en lugar de “adaptación” al cine del relato de Roberto Fontanarrosa.

Un llamativo trabajo de guion sacheriano es *Todo por el juego* (2018-2019). En este caso, el producto final es una serie de televisión, dirigida por cineasta español Daniel Calparsoro, y de cuyo guion se encargó Sacheri. Este, en realidad, se ocupó de elaborar el guion de algunos capítulos (3, 6, 7 y 8 de la temporada I, y 1, 2 y 6 de la temporada II). La serie se basa en una novela, *El fútbol no es así*, escrita por Javier Tebas, directivo de la Liga de fútbol de España, y Pedro Torrens. Se rodó en las ciudades de Madrid y Buenos Aires con un reparto hispano-argentino, y en ella se aborda una historia centrada en el fútbol de élite, donde se trata temas conflictivos como las apuestas deportivas, la corrupción y la política, y se inspira “en algunos hechos reales” (Redacción, 4 de julio de 2018), en palabras del director.

- La última colaboración como guionista del escritor argentino, hasta la fecha, ha sido el guion de *La odisea de los giles*, del que es coautor junto al director del largometraje, Sebastián Borzenstein. En palabras de Sacheri, este fue un trabajo “arduo, trabajoso, pero interesante y quedó bien” (Conde, 13 de septiembre de 2019), y reconoce sin ambages que la historia

que se cuenta tanto en *La noche de la Usina* como en la película no deja de ser “la historia de cómo robarle a un ladrón”, alusión velada a la película de William Wyler *Cómo robar un millón...* (Conde, 13 de septiembre de 2019).

8. EL CINE EN LA OBRA DE SACHERI

Hasta aquí hemos analizado el trabajo de Eduardo Sacheri como guionista de cine y televisión, pero en su novelística se encuentran referencias a títulos del cine clásico que demuestran su gran afición por el séptimo arte y su interés por relacionar cine y literatura. A continuación, se comentan aquellas de sus obras en las que destaca, de alguna manera, la presencia del cine en sus páginas. Se sigue un orden cronológico de fecha de publicación más antigua a más reciente.

8.1. *ARÁOZ Y LA VERDAD* (2008)

- En la segunda novela de Sacheri hay referencias a títulos del género romántico del cine actual. Uno de sus personajes es el viejo Lépori, un hombre sentimental y tierno, que aparece, tanto al inicio como al final de la obra, viendo por televisión dos películas de amor. Una es *Notting Hill* (1999), famosa película interpretada por Julia Roberts y Hugh Grant, y *Sentido y sensibilidad* (*Sense and Sensibility*, 1995), la adaptación que Ang Lee hizo de la obra homónima de Jane Austen. En realidad, el narrador no cita las películas, sino a los actores, y, asimismo, describe algunas de sus escenas, datos que permiten identificarlas fácilmente. A Ezequiel Aráoz, el protagonista, un hombre en crisis tras vivir el abandono de su esposa, le llama poderosamente la atención el gusto del viejo Lépori por esas cintas, como cuando le dice: “–Veo que le gustan las de amor. Aráoz lo dice haciendo un gesto con el mentón hacia el televisor apagado y Lépori sonríe, como si acabasen de sorprenderlo en una travesura” (Sacheri, 2008: 200).
- En esta novela se intuye el gusto de Sacheri por el mundo del cine, y es apreciable la inclusión encubierta de unas películas

que, en principio, no concuerdan con los rudos personajes que muestra en *Aráoz y la verdad*, pero que sirven para mostrar al lector su faceta más sensible.

8.2. *PAPELES EN EL VIENTO* (2012)

- En esta obra la película referenciada es *El golpe* (*The Sting*, 1973), interpretada por Paul Newman y Robert Redford. Esta es una novela hipermasculina, donde todos los protagonistas son varones, y en la que el fútbol es el núcleo de la problemática que viven. La inminente muerte de uno de los miembros de la pandilla de la infancia a causa de un cáncer, obliga a los demás hombres a urdir un plan para recuperar el dinero que todos invirtieron en el pase de un futbolista, el cual ha resultado ser un fiasco. Gracias a *El golpe* la novela llega a un desenlace inesperado para el lector y se resuelven las dificultades que vive el grupo de amigos.

8.3. *SER FELIZ ERA ESTO* (2014)

- Esta es una novela de tono intimista y familiar, donde la protagonista es una adolescente, Sofía, la cual va en busca de su desconocido padre, un escritor en plena crisis creativa. La cinefilia de Sacheri se refleja en esta novela en varios momentos, como cuando Sofía recuerda la gran impresión que le causó ver *El expreso de medianoche* (*Midnight Express*, 1978), un drama carcelario del director Alan Parker. También, se citan otros dos clásicos del cine: una de sus grandes historias, *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the Wind*, 1939), y *La guerra de las galaxias* (*Star Wars*, 1977), primera cinta de la space opera de culto.

8.4. *LA NOCHE DE LA USINA* (2016)

- Esta es una novela coral que se ambienta en la Argentina del Corralito, a comienzos de este siglo. En ella, un grupo heterogéneo de hombres urden un plan para recuperar el dinero que el director de la sucursal bancaria local les ha estafado. El plan

se crea gracias a la inspiración que surge en la mente de uno de los protagonistas, el futbolista retirado Perlassi, mientras ve la película de William Wyler *Cómo robar un millón...* (*How to steal a million*, 1966). Y es que esta novela es, según su autor, “[...] una historia de suspenso, con tintes policiales. [...] La noche de la Usina tiene que ver con un robo. Un robo largamente planeado por un grupo de improvisados (no de ladrones profesionales)” (El Mundo, 25 de mayo de 2016). En esta novela, de nuevo, su autor emplea el recurso del cine clásico como fuente de ideas y soluciones a los conflictos de sus personajes. En este caso, Perlassi, que es un cinéfilo declarado, encuentra la salida al problema viendo una cinta de su actriz favorita, Audrey Hepburn. En realidad, toda la novela recuerda a las películas hollywoodienses que desarrollan el plan de robo de algún objeto o joya de gran valor, como ocurre en *Ocean’s Eleven* o *La pantera rosa*. Y es que, para Perlassi y sus amigos, sus ahorros son algo tan valiosos como una joya. La novela destaca por “el importante nexo entre palabra e imagen que se forja en la configuración narrativa” y se observan “lazos de influencia entre el estilo de esta novela y la escritura del guion, cuyas características esenciales se ven reflejadas en distintos pasajes de la obra” del texto (Caño Rivera, 2020, p. 66). La obra literaria presenta elementos de algunos géneros cinematográficos revisitados, como el thriller y el cine de espías (organización de un plan de robo, actitudes de espionaje, empleo de disfraces para engañar al adversario), y el western (un acontecimiento histórico –el Corralito– como detonante de la acción, una Naturaleza escasa de presencia humana como paisaje donde se desarrolla la historia, la presencia de personajes “buenos” y “malos” dentro de un maniqueísmo matizado y, como anécdota, el intento de enlazar una vaca al más puro estilo cowboy por parte de los personajes), que se observan de manera más profunda en los dilemas morales que plantea la novela a través de sus protagonistas, pero también en las referencias al cine que estos realizan a lo largo de sus páginas (Caño Rivera, 2020, p. 61-65). A esto se suma el empleo de un lenguaje de

origen cinematográfico por parte de Perlassi y sus amigos, ya que ellos se adaptan a los estereotipos que el séptimo arte ha creado y que asumen de forma natural.

8.5. LO MUCHO QUE TE AMÉ (2020)

- Obra publicada antes del inicio de la pandemia, en *Lo mucho que te amé* encontramos una hermosa historia de amor, llena de guiños al cine. En la Argentina de los años 50, Ofelia, una joven estudiante a punto de casarse, conoce a Manuel, el prometido de su hermana favorita, Delfina. Desde ese momento, el amor crece entre ellos, viéndose obligados a disimular sus sentimientos, primero ante ellos, pero después ante toda la familia. El cine es el constante escenario de las salidas en pareja de las hermanas con sus maridos. Acuden al cine para ver títulos argentinos del momento, como es el caso de *Facundo, el tigre de los llanos* (1952) y *Las aguas bajan turbias* (1952). La primera es una recreación de la vida del caudillo Juan Facundo Quiroga, y la segunda, considerada una de las grandes obras del cine de u país, pertenece al género político-social, y cuenta una historia en la que los campesinos se alzan contra los patronos.
- En otras ocasiones, Ofelia y sus familiares acuden a ver cine estadounidense. En la novela se citan la comedia *Cómo atrapar a un millonario* (*How to Marry a Millionaire*, 1953), con Marilyn Monroe y Lauren Bacall; el mítico musical *Cantando bajo la lluvia* (*Singin' in the Rain*, 1952), interpretado por Gene Kelly; el western *A la hora señalada* (*High Noon*, 1952), con Gary Cooper; y *El prisionero de Zenda* (*The Prisoner of Zenda*, 1952), filme de aventuras con los actores Deborah Kerr y Stewart Granger.
- Todas estas películas sirven de telón de fondo al progresivo despertar de los sentimientos de Ofelia por Manuel y viceversa, en una época en la que ir al cine era un entretenimiento habitual

de las parejas jóvenes en muchos lugares, como en este caso es Buenos Aires.

9. ÚLTIMAS PALABRAS

- Tras realizar este examen de la relación que el escritor Eduardo Sacheri mantiene desde hace años con el cine, dentro y fuera de los libros, es posible resumir los aspectos más relevantes del mismo de la siguiente manera:
- La relación de Sacheri, en lo que respecta a su obra literaria, es estrecha, aunque, en ocasiones, superficial.
- Su trabajo como guionista es de excelente calidad, ya que solo colabora con aquellos directores que son de su confianza, como Juan José Campanella, Juan Taratuto y Sebastián Borzenstein. Su participación en el proceso de guionización es una de las pocas condiciones que Sacheri impone, ya que le preocupa mucho “que una película supuestamente basada en un libro mío pueda terminar convirtiéndose en algo muy distinto, y muy ajeno a mí” (El Mundo, 25 de mayo de 2016).
- Sus gustos cinematográficos, al menos en lo que se refiere a su literatura, corresponden a la época dorada de Hollywood.
- Hay pocas referencias al cine clásico argentino.

De esta manera, finaliza el capítulo que recoge la ponencia homónima presentada en el Congreso Nodos del Conocimiento 2022.

10. REFERENCIAS

- Caño Rivera, C. (2020). El cine en la literatura: la influencia cinematográfica en La noche de la Usina de Eduardo Sacheri. *Esferas Literarias*, 3, 53-68. <https://doi.org/10.21071/elrl.vi3.12782>.
- Conde, P. (13 de septiembre de 2019). “La odisea de los giles” disparó las ventas del libro de Sacheri. *Clarín*. https://www.clarin.com/cultura/-odisea-giles-disparo-ventas-libro-sacheri_0_L-4hS-okn.html

- Dillon, A. (2018). Sacheri por Campanella: del secreto a la pregunta de sus ojos. *Question*, 1(58), 1-17. <https://doi.org/10.24215/16696581e037>
- Garton, G. (2015). “Memorias”, machos y mujeres en Metegol de Juan José Campanella y Eduardo Sacheri. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1-16. <https://www.aacademica.org/000-061/955>
- Gómez González, J. C. (2019). Eduardo Sacheri, un escritor entre el fútbol y el cine: obra y estudio bibliográfico. *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*, 45, 31-68. <https://revistas.fuesp.com/cilh/article/view/137>
- Raya Pons, J. (8 de abril de 2020). Eduardo Sacheri: “La vida es una mierda y casi todo lo que deseamos no va a suceder, aunque lo merezcamos”, *The Objective*. <https://theobjective.com/further/cultura/2020-04-08/eduardo-sacheri-la-vida-es-una-mierda-y-casi-todo-lo-que-deseamos-no-va-a-suceder-aunque-lo-merezcamos/>
- Redacción (25 de mayo de 2016). Encuentros digitales: Eduardo Sacheri. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/elmundo/encuentros/elmundo/2016/05/25/eduardo-sacheri/index.html>
- Redacción (4 de julio de 2018). “Todo por el juego”, la serie de fútbol de intriga, mafia, apuestas, corrupción... *As*. https://as.com/tikitakas/2018/07/04/portada/1530736510_287948.html
- Sacheri, E. (2008). *Aráoz y la verdad*. Alfaguara.
- _____ (2009). *El secreto de sus ojos*. Alfaguara.
- _____ (2012). *Papeles en el viento*. Alfaguara.
- _____ (2014). «Nota del autor», en *La vida que pensamos*. Cuentos de fútbol. Alfaguara, 9-10.
- _____ (2014). *Ser feliz era esto*. Recuperado a partir de <http://www.espaebook.com/book/ser-feliz-era-esto/>
- _____ (2016). *La noche de la Usina*. Alfaguara.
- _____ (2020). *Lo mucho que te amé*. Alfaguara.
- El Trece (12 de julio de 2020). “Con Campanella aprendí a escribir guiones”. Eduardo Sacheri sobre sus películas exitosas. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dupjKGDrtI>

FERDYDURKE DE GOMBROWICZ – UN DISPOSITIVO PARA INTERPRETAR SITUACIONES DE SUSPENSIÓN DE SENTIDO DURANTE LA PANDEMIA

MONIKA SYLWIA SALEJ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19 se manifiesta como un “experimento de ruptura” que destaca la importancia del conocimiento del sentido común en el razonamiento del sujeto (Heritage, 1991). La aparición del virus, es decir, el inicio de la pandemia en la perspectiva micro, se entiende como la aparición de un nuevo actor *no-humano* que tiene un agenciamiento extremo (Latour, 2008); un actor “idiota” que ha conseguido suspender y cambiar la “normalidad” y la cotidianidad de varios actores, tanto humanos como *no-humanos*.

¿Cómo atender a un nuevo actor del cual no sabemos nada, nos produce irritación y, además, tiene un poder subversivo sobre nuestra “normalidad” y los marcos sociales? La alteración del orden de significados asumidos como “normales”, “comunes” o “habituales”, habituales hasta el momento del brote del actor, se considera la suspensión de sentido. Este es el caso de una situación absurda o, simplemente, sinsentido. ¿Cómo interpretarla?

La propuesta de análisis de situaciones de suspensión de sentido se basa en el acercamiento a la literatura. Se atiende a la literatura como fuente de conocimiento sobre la realidad social; como una representación de la organización social regida por el sentido común compartido por el autor (Lamo de Espinosa, 2012) y, al estilo etnometodológico (Heritage, 1991), por el sentido de las acciones concretas a partir de las cuales se interpreta el razonamiento de los personajes.

La obra *Ferdydurke* (1937) de Witold Gombrowicz (1904-1969) es una novela vanguardista que descajanegriza cómo especular una suspensión de sentido. Además, es una obra de ruptura de lo social y lo literario. Gombrowicz utiliza el absurdo para desenmascarar las normas sociales y la (de)construcción de estas.

Se utiliza la escritura literaria inspirada en la de Gombrowicz en *Ferdydurke* como una técnica de investigación y un paradigma interpretativo de la suspensión de sentido. Se describen tres situaciones cotidianas del inicio de la pandemia a partir de la lógica de la novela, desde el punto de vista formal de la escritura y del sentido de la trama.

1.1. GOMBROWICZ

Witold Gombrowicz (1904-1969) fue un escritor polaco nominado al Premio Nobel que vivió más de veinte años en Buenos Aires y murió en Francia. Era un artista *outsider* que se situaba fuera del núcleo del pensamiento corriente. Se deleitaba en un cierto tipo de “experimentos sociales”, al estilo de los “experimentos de ruptura” de Garfinkel, es decir, provocaba a la gente con una conducta postiza para ver hasta qué punto se dejaba someter a la *forma* que él le imponía en interacción con la suya (*forma*).

La mayoría de los trabajos de investigación en ciencias sociales entorno a Gombrowicz y su obra son interpretados desde el propio campo. Desde la perspectiva contemporánea, su filosofía comparte algunas similitudes con el enfoque foucaultiano, estructural o semiótico, etc. Sin embargo, estas perspectivas no explican el pensamiento completo de Gombrowicz. Por ende, se busca un enfoque alternativo respecto a la sociología de la literatura que ahoga el conocimiento que nos pueden proporcionar las obras literarias.

1.2. SOCIOLOGÍA Y LITERATURA (Y ESCRITURA)

En este trabajo la literatura no es un objeto de investigación -no es estudiada a partir de su producción, distribución y recepción que tienen repercusión en la sociedad (Roche Cárcel, 2012, p. 14)-, sino una fuente de conocimiento sobre la realidad social, destacando el “isomorfismo”

del sistema de la obra y del mundo social basado en el sentido común (Bergua Amores, 2011, p. 32).

Si atendemos a la capacidad especulativa de la escritura como técnica de investigación, la sociología como género literario, hablamos de “ficciones sociológicas” o de una sociología ficción, que utiliza el discurso literario con el objetivo de aproximarse con mayor agudeza a problemáticas sociológicas varias. Al igual que, para Suvin (Renault, 1980), el “extrañamiento cognitivo” de la ciencia ficción narra lo desconocido para hacer referencia a lo familiar de las relaciones humanas, la “ficción sociológica” acude al discurso literario para ilustrar relaciones sociales, o más bien, asociaciones de actores o “actantes” (Latour, 2008) que la imaginación científica no alcanza a observar.

García Blanco (2012, p. 56) explica que gracias al carácter ficcional el arte goza de un estatus ontológico que apunta a la construcción de “un mundo coherente sobre la base premisas expresamente imaginarias, y sobre cuya base pueden alcanzarse orientaciones para la toma de decisiones que no da la realidad real”.

Por su parte, la escritura literaria aborda mundos construidos con palabra que superan las formas literales de expresión que posibilita la escritura científico-social (Wellek y Warren, 1983). Estamos ante una forma de escritura que aspira a articular una realidad espaciotemporal, un cronotopo singular (Bajtín, 1989, pp. 237, 393).

1.3. PANDEMIA COMO SUSPENSIÓN DE SENTIDO

Se analiza una serie de situaciones de la pandemia, como consecuencia de la aparición de un nuevo actor, arrimándose a la comprensión del sentido (Heritage, 1991), como una corriente teórica de conformación del orden social (Vila, 2012, p. 194) o de marcos sociales (Goffman, 2006). Desde el punto de vista existencial del propio sujeto, la aparición del covid genera la suspensión de sentido o, como su manifestación social, la disrupción de marcos sociales.

El virus en su dimensión micro y la pandemia en su manifestación macro demuestran su carácter de mediador *par excellence* que “se inscribe” en el mundo de las asociaciones generando un impacto multilateral y

polifacético (Latour, 2008): sanitario, económico, político, institucional y social. En el ámbito de lo social, se ha podido observar de primera mano el cambio de hábitos, rutinas y relaciones sociales durante la pandemia provocado por situaciones aparentemente banales o cotidianas como el uso de la mascarilla, la desinfección de manos y objetos, el teletrabajo, el confinamiento, la cuarentena, etc.

Poniendo fin a las controversias sobre los actores y agencias, el actor es cualquier cosa o cuerpo que con su incidencia altera “un estado de cosas” y si no tiene figuración es un “actante” (Latour, 2008, p. 106). Del mismo modo, el covid se percibe como un nuevo actor, un idiota en la perspectiva cosmopolítica que genera la desaceleración de la acción, la suspensión de la situación y la quiebra de significados (Stengers, 2014, p.19).

El idiota en la perspectiva cosmopolítica sugiere preguntas, conduce a las situaciones problemáticas, abriendo espacio para nuevas soluciones (Michael, 2013; Stengers, 2014), por ejemplo, para nuevas rutinas.

Sin embargo, el sentimiento de miedo se silencia y aparecen nuevas razones, las cosas se llenan con nuevos significados (Stengers, 2014, p. 22) puesto que el idiota debe ser domesticado o transformado en una cosa practicable (Michael, 2013, p. 73). La aparición de este actor suscita la necesidad de establecer una nueva “normalidad”, un nuevo orden de las cosas o un nuevo modo de hacerlas, de las asociaciones entre ellas. Por ejemplo, nuevas formas de hacer compras, de trabajar, de pasar tiempo con otras personas, etcétera.

1.4. *FERDYDURKE*: EL ABSURDO Y LA FORMA SON LA CLAVE

Se utiliza *Ferdydurke* (1937) de Gombrowicz como un manual de construcción del relato de la suspensión alternativo, donde la pandemia ha sido un auspiciador para repensar el intersticio generado por un actor asombroso desde la perspectiva de su impacto en una red de asociaciones.

¿Cómo otorgamos el sentido a la suspensión de sentido y qué mecanismos de razonamiento utilizamos para explicarla? Se pretende extrapolar los procesos producidos por los idiotas cosmopolíticos en *Ferdydurke* de Gombrowicz en algunas situaciones cotidianas durante la pandemia.

La esencia de la idiotez es la reflexión (Stengers, 2014), pero para alcanzarla uno debe partir del absurdo, de lo inesperado por la sociedad, desatendiendo sus valores y verdades, y, en consecuencia, desorientándola. Es lo que hace Gombrowicz en su obra; el absurdo, el azar, el juego y las deformaciones constituyen su escritura.

Toda la trama de *Ferdydurke* está guiada por una teoría que se puede manejar como un instrumento lógico para descifrar los elementos absurdos. Gombrowicz declara: “mis ideales están compuestos por una totalidad limitada [...] mi actitud hacia el arte, una nación u otros asuntos similares es constituida por las ramas del árbol, cuya raíz es mi concepción de la forma” (Jastrzębski, 1971, p. 69), cuyo origen es la interacción con otra persona y a causa de ella, el individuo adopta o le es puesta una *forma*, es tratado por el otro a través de un ideal con el cual se lo asocia, es enmarcado, siempre atendiendo a la *forma* del otro.

El protagonista de *Ferdydurke*, Pepe, un escritor treintañero sin *forma* definida (en suspensión) empieza a ser tratado como un adolescente por la gente que le rodea, como, el director de una escuela, su familia y los Juventones con los que tiene que vivir puesto que un adolescente no puede vivir solo (Gombrowicz, 1983). Pepe empieza a desplegar idiotas cosmopolíticos y, gracias al absurdo que produce, es capaz de suspender la *forma del adolescente*, en la cual ha sido empujado, y de “deformar” las *formas* de los demás. Por ejemplo, “anarquiza” una compota, añadiendo y mezclando elementos heterogéneos en un recipiente cuando estaba comiendo en la mesa con los Juventones (Gombrowicz, 1983). También, Pepe en nombre de Zuta Juventona, una joven colegiala muy “moderna”, invita al colega Kopeida y a Pimpko, el maestro de su escuela, a una cita a escondidas con ella. La situación en casa de los Juventones, una familia extremadamente “moderna”, llega al colmo de la absurdidad cuando el alumno y el maestro simultáneamente vienen a la habitación de la hija. Los padres no toleran la admiración del maestro por su hija, desenmascaran sus “fachas anticuadas” y todo se convierte en un caos (Gombrowicz, 1983).

De este modo, Pepe consigue su objetivo: “todo desapareció, ahora ya ni joven, ni viejo, ni moderno, ni anticuado, ni alumno, ni muchacho, ni maduro, ni inmaduro, era nadie, era nulo [...] ¡Dulce indiferencia! [...]

Cuando murió todo en ti y nadie todavía pudo alumbrarte de nuevo” (Gombrowicz, 1983, p. 177). Gombrowicz asocia la suspensión de sentido con la suspensión de *formas* en las cuales nos empujamos al interactuar el uno con el otro y con la idea del vacío.

1.5. SITUACIÓN: PARADIGMAS INTERPRETATIVOS

La desviación de la norma -acontecimientos comparables con los pasados, que funcionan como un dispositivo de interpretación de las conductas- (Heritage, 1991, pp. 300-304, 313) provoca la ruptura de los marcos cognitivos que genera ininteligibilidad y falta de sentido (Goffman, 2006, p. 5). Los marcos sociales o “marcos de referencia” de Goffman (2006), dispositivos cognitivos, afectivos e interpretativos que guían el orden de la interacción y permiten analizar elementos constituyentes del sentido de las acciones situadas.

La microsociología y el microanálisis implican la interacción social como el núcleo de la situación social (Goffman, 1991, p. 173), donde los cuerpos y los objetos se inscriben en espacios (Domínguez Rubio y Fogué, 2017) en una dimensión temporal concreta (Goffman, 1991).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo *Ferdydurke* de Gombrowicz explica las situaciones de suspensión de sentido a vista del surgimiento de la pandemia entendida como un idiota en la óptica cosmopolítica, que ha modificado el significado de la cotidianidad de la gente que ha vivido la experiencia de la pandemia? ¿Qué capacidad interpretativa tiene *Ferdydurke* para explicar determinadas situaciones cotidianas durante la pandemia?

2.1. OBJETIVOS

- OP: Interpretar una serie de situaciones de suspensión de sentido propiciadas por la pandemia de COVID-19 desde la perspectiva de *Ferdydurke* de Gombrowicz, con especial atención a la noción de *forma*.

- OE1: Examinar una novela como forma de conocimiento de la realidad social.
- OE2: Evaluar la escritura literaria como un método analítico de las situaciones de suspensión de sentido.
- OE3: Introducir una nueva perspectiva de interpretación de las situaciones de suspensión de sentido: en una clase en línea, un supermercado y un balcón en marzo y al inicio del abril de 2020 en España.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO: *FERDYDURKE* COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

Se escoge *Ferdydurke* de Gombrowicz, una obra que descajanegriza el mecanismo de la construcción, el funcionamiento y la ruptura de marcos sociales o de sentido, como una “infraestructura” a través de la cual se piensa (Corsín Jiménez, 2018, pp. 28-29) sobre una serie de situaciones cotidianas durante la pandemia.

Se extrae la lógica del argumento y del entorno social, personajes, narración, estilo (género, figuras literarias, fraseologismos) de la obra para buscar analogías explicativas de una serie de situaciones e interpretarlas en una narrativa analítica (analizada desde *Ferdydurke*), la narrativa autoetnográfica ferdydurkiana.

3.2. LA ESCRITURA COMO TÉCNICA Y EL CUERPO COMO DISPOSITIVO DE ESCRITURA

Con el método de “ida y vuelta” de la lectura de *Ferdydurke* (del análisis de la obra) y la escritura literaria sistemáticas y paralelas se realiza la escritura de la narrativa autoetnográfica ferdydurkiana, inspirada en el imaginario y el estilo de Gombrowicz en *Ferdydurke*, que es contrastada con una narrativa autoetnográfica tradicional (en este capítulo se incluye solo la primera).

Se atiende al cuerpo de la investigadora como “un potente instrumento de conocimiento” (Le Breton, 2018) partiendo de lo local o individual y llegando a lo global (Romero-Villadóniga, 2019, p. 154). Se trata el cuerpo que ha pasado por la vivencia de la pandemia y varias lecturas de la obra de Gombrowicz como un dispositivo de análisis dispuesto a registrar e interpretar los datos a partir de su obra.

En cuanto a la perspectiva antropológica de Geertz (López Cedeño, 2015, pp. 184, 190), la escritura etnográfica se considera un fruto de la traducción del investigador y las interpretaciones antropológicas son ficciones, algo formado, construido. Además, hay que subrayar que según Michael (2013, pp. 76-77), se puede recuperar el “idiota” y demostrar su impacto, mediante el uso de la anécdota en forma de un género ambiguo que es a la vez literario (una “historia construida”), por ejemplo, la escritura literaria.

Sin embargo, el lenguaje privado (Wittgenstein, 1988) de la escritura literaria alude “al mundo privado que un individuo particular se construye y que difiere de [...] [la] comprensión compartida del mundo que tienen los demás individuos» (Andrade Boué, 2014, p. 133). Por lo tanto, se confrontan los resultados del análisis de la narrativa autoetnográfica ferdydurkiana a partir de *Ferdydurke*, basado en el análisis estructural de la obra y los estudios filológicos previos (“3.4. Marco conceptual ferdydurkiano”), con algunas teorías sociales que podrían explicar el dispositivo interpretativo.

3.3. ELECCIÓN DE CASOS: SITUACIONES DE SUSPENSIÓN DE SENTIDO

Así como lo declara la OMS, la pandemia empieza el 11 de marzo de 2020; el período sometido al análisis, marzo y la primera mitad de abril de 2020, es un momento de suspensión de sentido de las acciones cotidianas respecto a los tiempos precedentes a la pandemia, la expresión macro del virus. El estudio consiste en analizar tres situaciones cotidianas y llamativas por el impacto del nuevo actor: una clase universitaria desarrollada en una plataforma en línea, compras de alimentos en un supermercado y el “coronaplauzo”, los aplausos en los balcones, un nuevo fenómeno de aquel tiempo (en Granada, España).

Dado que no necesitamos una «“definición objetiva” de un virus [...]», sino a aquellos cuya práctica ha hecho que se involucren de múltiples modos “con” este virus» (Stengers, 2014, p. 35); se parte de un listado de objetos, cuerpos y espacios, elementos del diseño especulativo (Domínguez Rubio y Fogué, 2017), que forman parte de cada situación.

Lo que nos interesa en este trabajo de investigación son las posibles interpretaciones de “lo social” o de las asociaciones entre los actores (Latour, 2008) en el momento cuando los paradigmas interpretativos -como el sentido, lo “normal” (Heritage, 1991) o los “marcos de referencia” (Goffman, 2006)- ya no son válidos y los nuevos están por construirse y, además, observar cómo se reconstruyen estos sistemas tras su interrupción. Se analizan las situaciones en su contexto, desde poco antes de su inicio hasta su final.

3.4. MARCO CONCEPTUAL FERDYDURKIANO

Atendiendo a la *forma* y el sentido de la obra, el análisis parte de algunas categorías fundamentales provenientes de *Ferdydurke*, estas que han conseguido el rango de un símbolo y han sido analizadas por los estudiosos de Gombrowicz. Luego se destacan también algunos términos metafóricos “menores”, menos repetidos en la obra que dentro de la trama consiguen un nuevo significado, solo en relación con las categorías fundamentales -como, la *forma* o el *culeíto*- y se los tiene en cuenta para utilizarlos tal cual o modificarlos para construir unas categorías “ferdydurkianas” propias, originales y literarias de las situaciones pandémicas, inspiradas en la lógica de *Ferdydurke*.

En *Ferdydurke* el maestro Pimpko le “infantiliza” y “achica” a Pepe en la *forma* de un “adolescentucho” inmaduro, *le hace un culeíto*, (Janiec-Nyitrai, 2018, p. 65) que significa la infantilización del personaje, la inmadurez, la inferioridad, la dependencia, pero también la imposibilidad de reflexión, pensamiento o decisión propios y la falta de seguridad, confort y certeza (Jastrzębski, 1971), que Gombrowicz suele manifestar en su obra a través de los diminutivos.

El concepto de la *inmadurez* gombrowicziana distingue: la *inmadurez natural* que se relaciona con la naturaleza o la “realidad íntima” de cada

individuo que es acallada por la *madurez* (por la sociedad), por las *formas* a través de las cuales nos comunicamos con el otro; y la *inmadurez artificial* que se origina cuando uno se expresa mediante una *forma* fabricada, “lograda por medios artificiales: es decir que un hombre [o la cultura] empuja[n] al otro en la inmadurez” (Gombrowicz, 1983, pp. 262-263).

La *inmadurez artificial* o *mala forma* es un efecto del “anhelo de madurez”, de adaptar una postura reconocida socialmente por miedo a lo absurdo o grotesco (Gombrowicz, 1983, p. 263) dado que no soportamos nuestra “desnudez” (Błoński, 2009, p. 254), que se podría interpretar como un vacío o la falta de significación.

4. RESULTADOS

Se escoge un fragmento de la narrativa ferdydurkiana, la situación durante el “coronaplausos”, que se incorpora en cursiva para destacar su particular forma literaria.

Se han oído unos aplausos en la calle, nos hemos asomado al balcón [...]. Curry [compañera de piso] se junta al acto compartido del aplauso. [...] Yo permanecía en el balcón parada, con las piernas y las manos paralizadas. No tenía ningún sentido estar allí sin aplaudir cuando los demás lo estaban haciendo. Entonces me han sometido al aplauso. Estaba aplaudiendo porque era más maduro hacerlo que no hacerlo.

Al balcón de enfrente sale una mujer con un cigarro en una mano y una copa en la otra. [...] ¡Oh, maestra! Está con el cigarro en una mano y una copa en la otra. Su estar allí es firme y grandioso. Nadie le culpa por no estar aplaudiendo.

[...] se asoma un hombre que echa un vistazo a un vecino [...], este es un sociólogo especializado en estudios cuantitativos. Lo ve aplaudiendo, y como él es cuali, no quiere aplaudir con él, saca un saxofón y empieza a tocar para ahogar el sonido del aplauso de su opositor. No toca mal. Resulta que en el bloque de al lado vive un muchacho, un admirador de jazz, que ha pensado que es una buena oportunidad para tocar delante de un público y demostrar su destreza. Mientras la intensidad de los aplausos está disminuyendo, el joven vuelve al balcón con su trombón y empieza a tocar junto y al ritmo del sociólogo cualitativo. [...] no entendíamos por qué estos dos estaban tocando. Ahora solamente se oían algunos aplausos en el fondo, pero ninguna de las personas que alcanzaba con la vista estaba aplaudiendo y tampoco estaba entrando en su piso.

Estábamos paralizados, como yo antes, parados, inmóviles. La luna, brillando cada vez más intensamente, ha empezado a parecer un culeíto. Nadie se podía mover, incluso, la mujer con la copa y el cigarro. El cual no dejaba de tocar puesto que estaba haciendo un dúo con el muchacho, que parece que no podía parar.

- ¡Están tocando para los sanitarios!

Alguien lo ha interpretado. [...] Muchos se animan a hacer música juntos [...] alguien empieza a tocar la guitarra, otra persona produce sonido tocando la barandilla del balcón con una varilla, la madre empieza a cantar la canción de cuna que suele tararear a su bebé [...]. Curry está tocando las palmas flamencas. Yo estoy con Curry; mis manos comienzan a acompañar a las suyas. [...] la fumadora está bailando al ritmo del conjunto de los sonidos producidos. [...]

La luna cada vez se pone más amarilla, casi verde. [...] El ruido de la supuesta música para los sanitarios empieza a parecer una sola voz, producida con una única boca, o un ritmo tocado por un solo instrumento con una sola mano. También los dedos de la mano tenían que estar coordinados para producir el sonido deseado [...]. Entonces la madre bajo un sentimiento fuerte de euforia entrega su bebé en brazos a la vecina de al lado para que lo pase a los demás, esta lo dirige hacia su vecino, hasta que llega a la mujer fumadora que tiene que apagar el cigarrillo y dejar la copa en el suelo para llevarlo. No obstante, no lo agarra suficientemente bien y el bebé se cae al suelo de la acera entre dos balcones. Lo que se oye no es el grito ni del bebé ni de la madre, sino un ruido de maneje de cocina chocado contra el suelo. La gente deja de tocar y cantar [...], todo se queda suspendido... La madre entra en su casa, sollozando. Todos los demás también abandonan su balcón. La fumadora se sienta en el sofá en su salón, siente que ha sido forrada de bebé y ahora cuando actúa en forma particularmente adulta, se avergüenza.

Por fin he podido moverme [...]. El vacío me ha borrado la deformación facial. He reivindicado mis manos y mi rostro. Entonces Curry me da un codazo. Podía escapar de ella, pero era imposible huir de la facha que nos hacían los demás con la presencia del Amigazo en el mundo y por eso Curry y yo éramos una mano, y el Amigazo nos tenía agarradas, así como se tiene agarrado el pulgar con el resto de los dedos. Hemos entrado en la sala y hemos continuado la conversación sobre el atún [...].

5. DISCUSIÓN

5. 1. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA FERDYDURKIANA

El relato del balcón imita el capítulo “Filimor forrado de niño” de *Ferdydurke* que interrumpe las aventuras de Pepe y destaca la lógica

casusa-efecto de la sucesión de hechos que depende del sentido que otorgamos a la acción, tanto colectivo como individual.

Puesto que “el estilo de ser de una persona influye sobre el estilo de ser de la otra” (Gombrowicz, 1983, p. 283), Curry, la compañera de piso, le empuja al sujeto narrador a juntarse a ella, a aplaudir y tocar las palmas flamencas, pero también el sociólogo cualitativo empieza a tocar el saxofón para actuar en contra de su opositor “natural”, el sociólogo cuantitativo.

Por otro lado, el estar sin moverse, la parálisis tiene que ver con el *nopoderamiento* en *Ferdydurke*. Es la incapacidad de actuar, el “sufrimiento a causa de la formación de nuevas capas sociales”, una “tortura” (Gombrowicz, 1983, p. 181), algo incómodo; la falta de “una base, un punto de apoyo” para huir de una interacción o situación no deseada (Gombrowicz, 1983, pp. 49-50).

En la situación del fragmento seleccionado se destacan dos *nopoderamientos*: del sujeto narrador antes de que este empiece a aplaudir con los demás y cuando los personajes no sabían cómo reaccionar a la música que producían algunos vecinos suyos. El primero provoca el involucramiento del sujeto en el aplauso dado que el aplaudir se ha convertido en una especie de *madurez*, una norma social, una *forma* de la persona que apoya a los sanitarios, que está comprometida con la “lucha contra el virus”. Hubiera sido *inmaduro* no aplaudir porque estar parado en aquel contexto no hubiera tenido ningún sentido. Gombrowicz relaciona la falta de sentido con la “desnudez”, que no soportamos y “echamos mano a cualquier vestimenta a nuestro alcance, aun la más grotesca” (Gombrowicz, 1983, p.263).

Al igual que en el caso del segundo *nopoderamiento*, cuando los personajes estaban escuchando la música producida por sus dos vecinos que tenían sus propios motivos de estar tocando en el balcón. La explicación de la situación, el grito “¡Están tocando para los sanitarios!” elimina la amenaza del absurdo y es el motivo principal de la *inmadurez artificial*, -la falta de un ideal cristalizado suyo, sino un ideal “prestado”- que les empuja a tocar con sus dos vecinos.

La conducta del muchacho que se junta al sociólogo cualitativo y empieza a tocar el trombón puede ser un ejemplo de un *mito inmaduro* -un “ideal adaptado al nivel de la auténtica realidad íntima del hombre” (el *mito de jazz*)- que hace que su sentimiento y su acto sean impuestos “desde el exterior”, por “las necesidades de la situación” (Gombrowicz, 1983, p. 283), que sean ocasionados por el contexto.

Al igual que los Juventones en *Ferdydurke* -cuyo *mito* era la modernidad, alrededor de la cual giraban sus pensamientos y actos-, también el nombre de la compañera de piso, Curry, hace referencia a su *mito inmaduro*, la comida. Gombrowicz (1983, p. 70) sostiene: “Y os recomiendo mi método de intensificación por medio de la repetición, gracias a que, repitiendo sistemáticamente algunas palabras, giros, situaciones y partes [...] se crea la mitología”.

El siguiente es otro fragmento de la narrativa ferdydurkiana que explica el nombre y el *mito* de este personaje.

[...] las latas se han vuelto un sentido para muchos de nosotros, como para [...] Curry que la mayoría del tiempo habla de ellas, su vida gira alrededor de la Lata. Para no hablar del Amigazo hablamos de las latas... En la sala ella ha hecho un altar de la gran lata donde rezábamos tres veces al día.

Su nombre alude a la comida que se ha convertido en el sentido de su cotidianidad. De este modo, la comida ha empezado determinarle a ella.

Asimismo, la luna que parece el *culeíto* hace referencia a la amenaza de la *inmadurez*. En este caso es un momento absurdo y de la suspensión de *formas maduras*, a través de las cuales nos comunicamos, la suspensión de sentido y la necesidad de establecer una nueva *forma* a través de una interacción, expresarse de un modo determinado y comprensible en y “con” el mundo exterior:

La luna salía de entre las nubes, pero no era luna sino culeíto. [...] Un culeíto infantil sobre el mundo. [...] ¿qué emprender, cómo ubicarse en el mundo? ¿Dónde colocarse? Estaba solo, peor que solo, infantilizado. [...] Buscaba un contacto con algo, una nueva, aunque sólo fuese vinculación y dependencia temporaria, para no quedarme en lo vacío. (Gombrowicz, 1983, p.252)

Evidentemente el absurdo produce la necesidad de buscar un nuevo sentido de las cosas, de cómo actuar en un nuevo contexto, por ejemplo, juntándose a aplaudir para los sanitarios.

En la parte final del fragmento se percibe que Curry, la compañera de piso, es una “vinculación” para el sujeto narrador, lo determina, por ella actúa de un modo determinado. El momento de producir música conjuntamente acaba, el sentido se suspende temporalmente, pero “no hay huida ante la facha sino en otra facha y ante el hombre podemos refugiarnos sólo en otro hombre” (Gombrowicz, 1983, p.260).

La *facha* como el reflejo del uno en el alma del otro que constituye su representación caricaturesca es una manifestación que hace referencia a un “yo” deformado (Urbańska, 2014, p. 382). En este caso, es “el Amigazo”, el covid que “nos ha deformado”, entre otros, nuestros pensamientos y nuestro actuar.

En esta parte del fragmento se percibe la oposición de partes/conjunto que posibilita el cambio de la perspectiva y desenmascara el mecanismo de la complejidad de las asociaciones entre los actores. La música que producen los vecinos parece ser fruto de un solo instrumento tocado con una sola mano y los dedos coordinados. También la relación del sujeto narrador y de Curry parece la relación entre dedos de una misma mano, que dependen uno del otro.

Siguiendo la lógica de la oposición entre el Sintetista Superior Filifor y Anti-Filifor en *Ferdydurke*, un eminente analista, se enfrenta la idea de la *mano* y los *dedos*, un conjunto y una parte, la masa y el individuo. Los dedos pueden llegar a constituir un ente, por ejemplo, una comunidad de vecinos. Parece que para procurar la unión de la comunidad los miembros deben tener un ideal común.

No obstante, el espíritu de la solidaridad desvanece con las caceroladas, que se hacen posteriormente y que reflejan la imposibilidad de la verdadera unión de la gente que se deja llevar por unas ideologías y *formas*. Este fragmento hace referencia a la fraternización de la servidumbre con los señores en *Ferdydurke*, una tentativa de igualar las *formas*.

Es la caída del bebé la que suspende el sentido del concierto y la solidaridad del vecindario. En la obra de Gombrowicz el marqués de Filimor, tras un aborto espontáneo de su mujer, se queda “forrado de niño” y se avergüenza cuando actúa “de modo adulto” (Gombrowicz, 1983, p. 187), le ha sido inyectada una pizca de *inmadurez*, ya no se siente cómodo con su *forma madura* y reconocida socialmente o la ha perdido.

Asimismo, la fumadora, que simboliza el individualismo, es la única que no aplaude ni produce sonido; tras el intersticio generado por la caída del bebé, ha empezado sentirse incómoda en las relaciones con los demás. Aquel individualismo ha dejado de ser una *forma* con la cual se identifica o lo ha perdido. Ante la situación viral la percepción del individualismo puede variar.

5.2. TRADUCCIÓN DE LA NARRATIVA FERDYDURKIANA

Atendiendo a la teoría principal de Gombrowicz -la base de las categorías, como la *madurez*, la *inmadurez*, el *culeíto* y la *facha*- se debe explicar qué es la *forma* desde el punto de vista sociológico.

La *forma* es un modo de relacionarse de uno con el mundo social, su manera de presentarse en el mismo y el prisma a través del cual se percibe la realidad social, mediante *formas* y partes que constituyen una perspectiva referencial.

También, según las normas de socialización de Simmel (Giménez García, 1977, p. 202), las formas de “acción recíproca” entre los individuos de una unidad social hacen referencia a la *forma* gombrowicziana, destacando la idea del “entre” en la formación del individuo. Por esta razón, desde la perspectiva de *Ferdydurke* se presta especial atención en las asociaciones generadas entre los actores humanos.

Nos podemos aproximar a las partes ferdydurkianas, como el *culeíto* o la *facha*, desde la *indexicalidad* de Garfinkel (Heritage, 1991) según la cual, la vida social es construida por el lenguaje y las palabras asumen un significado en un contexto concreto.

Según Stengers (Michael, 2013, p. 74), el idiota cosmopolítico nos hace ver que no poseemos el significado de lo que conocemos. Por ejemplo,

el aplauso ha conseguido el significado de un acto solidario y el balcón el del lugar donde se pone en práctica.

Igual que como para Goffman (1997, p. 25) el individuo informa de lo que “es” y de cómo debería ser visto por los demás, el “es” de la persona de Gombrowicz es condicionado por el otro y determinado por la *forma* a través de la cual lo perciben. La *forma* desempeña el papel de un dispositivo comunicativo en el mundo social y Gombrowicz pone énfasis, no en el emisor, sino en el receptor del “mensaje social”. No obstante, para ambos, cada uno desempeña un rol, lleva una máscara, tiene una *forma*, para Goffman (1997, p.31) del “yo que quisiera ser” y para Gombrowicz del “yo que los demás lo hacen”.

La suspensión de sentido es un momento en el cual las cosas se vacían de significado, para Gombrowicz nos vaciamos de las *formas*. A menudo, la “intuición, el instinto, el sentir inmediato” suprimen la oportunidad que el idiota cosmopolítico propicia para repensar el orden de las cosas (Stengers, 2014, p. 31). Para Gombrowicz esta es una oportunidad para una interacción, un vínculo con otro actor humano que nos puede determinar de otro modo, nuestro pensamiento y nuestro actuar.

Los actos absurdos suspenden la acción hasta que no sean explicados y no importa si la justificación se basa en la verdad (Gombrowicz, 1983, p. 263). Parece que para Gombrowicz, el azar y el absurdo son unos elementos de la vida intrínsecos y naturales que intentamos negar y racionalizar desde nuestra perspectiva.

El *nopoderamiento* de Gombrowicz (1983, pp. 49-50, 181), la incapacidad de actuar (independientemente de las *formas*) destaca la opresión que generan las *formas*. Por otro lado, según los estudios sobre el idiota cosmopolítico, lo que produce irritación o incomodidad es la suspensión de sentido (Michael, 2013, p. 73). Para Gombrowicz la suspensión de *formas* es un momento de desahogo.

Además, la interrupción de la interacción social hace que los participantes pierdan el curso de acción en una situación que se queda indefinida (Goffman, 1997, p. 256). Para Gombrowicz, la suspensión de la interacción es algo buscado dado que permite distanciarse de la visión del otro sobre nosotros mismos, “tomar distancia frente a la forma” (Gombrowicz,

1983, p. 264) puesto que la disrupción provoca que lleguen a “desacreditarse las imágenes de sí mismo en torno de las cuales se forjó su personalidad”.

Por lo tanto, la “madurez utópica”, una *forma* uniforme y exclusivamente propia, la expresión de la *propia naturaleza*, no puede materializarse en el mundo social dado que, según *Ferdydurke* (Gombrowicz, 1983, p. 260), no hay huida ante la *forma* sino en otra *forma*.

Asimismo, Gombrowicz utiliza la metáfora del infantilismo para destacar la necesidad de la sociedad para utilizar *formas* rígidas y reconocidas socialmente y la falta de una *forma madura* como un síntoma de la *inmadurez*, algo que ha de ser “formado”.

A continuación, Bourdieu (1995) relaciona el *habitus* con las *disposiciones* y los posibles guiones de actuación, y para Gombrowicz la *forma* proporciona el sentido y la lógica a la acción que uno puede tener ocasión de realizar. Sin embargo, las *formas* pueden variar según el contexto, el *mito inmaduro* suele permanecer. De este modo, el *mito inmaduro* funciona como una *disposición*, un posible guion escrito según la idea, el ideal o el *mito* que “veneramos”, que hemos creado repitiéndolo.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación es un acercamiento de la sociología al conocimiento de otras disciplinas; un “re-pliegue” de la sociología, haciendo uso de la perspectiva de la literatura como fuente de conocimiento sobre la realidad social y explorando la “ficción sociológica”, un dispositivo analítico de datos a partir de una obra concreta.

La teoría de la *forma* de Gombrowicz en *Ferdydurke* puede funcionar como una herramienta lógica para explicar cómo se (de)construye el sentido de las cosas. La perspectiva ferdydurkiana implica: la *forma* como un dispositivo a través del cual “nos es formado” nuestro “yo” en la interacción con el otro, la repetición con la cual “se crea la mitología”, la *indexicalidad* de Garfinkel, la oposición de *formas* contrarias o de partes/conjunto o síntesis/análisis, las explicaciones normativo-causales

de la acción y la *inmadurez* como la falta de definición o autenticidad de la *forma* a través de la cual nos determinan.

Sin embargo, se destaca la intraducibilidad de los términos de Gombrowicz y el complejo marco teórico construido por el escritor, donde la suspensión de sentido es uno de los elementos de este sistema, un elemento que se explica a partir del propio sistema.

Se pueden seguir explorando las capacidades explicativas de *Ferdydurke* y de la perspectiva etnometodológica a partir de esta obra. Gombrowicz y su pensamiento podrían llegar a ser contrastados también con otras teorías sociales y constituir un marco teórico alternativo de los mecanismos a través de los cuales otorgamos o suprimimos el sentido de las cosas.

Además, se demuestra que la escritura literaria puede funcionar como una técnica de investigación sociológica que puede ser una herramienta retardora de traducir lo literario a lo literal o una delimitación analítica difícil de explicar.

7. AGRADECIMIENTOS

Doy las Gracias a Iñaki Martínez de Albeniz Ezpeleta y a Asier Amezaga Etxebarria. Te agradezco mucho todas nuestras consultas, Ander Uribarri.

8. REFERENCIAS

- Andrade Boué, P. (2014). La figura del idiota de Dostoyevski y sus reescrituras literarias y cinematográficas. 1616: Anuario de Literatura Comparada, 4, 129-151.
- Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Taurus.
- Bergua Amores, J. A. (2011). Isomorfismo. En Estilos de la investigación social: técnicas, epistemología, algo de anarquía y una pizca de sociosofía (pp. 31-34). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Błoński, J. (2009). Między buntem a ucieczką. "Ferdydurke" Witolda Gombrowicza. Teksty drugie, 3, 245-257.

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Corsín-Jiménez, A. (2018). *Reclamar las infraestructuras (Versión 1.1) [Software de computador]*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1197422>
- Domínguez Rubio, F. y Fogué, U. (2017). *Desplegando las capacidades políticas del diseño*. *Diseña* 11, 96-109.
- García Blanco, J. M. (2012). *La contingente modernidad y sus ficciones*. En J. A. Roche Cárcel, *La sociología como una de las bellas artes: la influencia de la literatura y de artes en el pensamiento sociológico* (pp. 37-60). Anthropos.
- Giménez García, C. (1977). *Estudios sobre las formas de socialización*. *Revista Española De La Opinión Pública*, 49,201-08.
- Goffman, E. (1991). *El orden de la interacción*. En *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. (pp. 169-205). (1ª ed.). Paidós.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gombrowicz, W. (1983). *Ferdydurke*. (2ª ed.). Sudamérica.
- Heritage, J. (1991). *Etnometodología*. En A. Giddens (et al.), *La teoría social, hoy* (pp. 290-350). Patria.
- Janiec-Nyitrai, A. (2018). *Nieudana ucieczka przed „gębą”*. *Czytając Kunderę przez pryzmat Gombrowicza*. *Slavica litteraria*, 21(1), 63-72.
- Jastrzębski, J. (1971). *Pojęcie “formy” u Gombrowicza*. *Pamiętnik Literacki*, 62(4), 69-96.
- Lamo de Espinosa, E. (2012). *Un ensayo sobre sociología y literatura como formas de conocimiento social*. En J. A. Roche Cárcel, *La sociología como una de las bellas artes: la influencia de la literatura y de artes en el pensamiento sociológico* (pp. 23-36). Anthropos.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Le Breton, D. (2018). *Introducción*. En *La sociología del cuerpo* (pp. 9-19). Siruela.
- López Cedeño, F. (2015). *La etnografía como obra literaria*. *Claridades: revista de filosofía*, 7, 171-194.
- Michael, M. (2013). *The idiot*. *Porto Alegre*, 16(1), 71-82.

- Renault, G. (1980). Science Fiction as Cognitive Estrangement: Darko Suvin and the Marxist Critique of Mass Culture. *Discourse*, 2, 113-141.
- Roche Cárcel, J. A. (2012). Introducción. La sociología como una de las bellas artes y las artes sociológicas. En *La sociología como una de las bellas artes: la influencia de la literatura y de artes en el pensamiento sociológico* (pp. 11-20). Anthropos.
- Romero-Villadóniga, J. C. (2019). Resignificando el yo. Mi mundo desde una ventana. En E. Alegre-Agís y S. Fernández-Garrido (eds.), *Autoetnografías, cuerpos y emociones (I)* (pp. 151-164). Publicacions URV.
- Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade*, 14, 17-41.
- Urbańska, A. (2014). Ferdynand, czyli studium nad formą –o kłopotach w percepcji Gombrowiczowskiego dzieła i o recepcie na prawidłowe jego odczytanie, *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 377-394.
- Vila, M. P. (2012). Los procesos de conformación del orden social. *Question*, 1(34), 193-207.
- Wellek, R. y Warren, A. (1983). *Teoría literaria*. (4^a ed.). Gredos.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

SECCIÓN III

PENSAMIENTO Y CRÍTICA LITERARIA

“CONFORME A LA *GENERAL HISTORIA*”:
LA HISTORIOGRAFÍA ALFONSÍ COMO
FUENTE DEL *CATÁLOGO REAL* DE
GONZALO FERNÁNDEZ DE OVIEDO

JORGE MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN: EL *CATÁLOGO REAL* Y SUS FUENTES

Nuestro estudio se centrará en un texto de Gonzalo Fernández de Oviedo algo menos conocido que aquellos pertenecientes a la producción historiográfica americanista de este autor²⁰⁹. Nos referimos al llamado *Catálogo real de Castilla y de todos los reyes de las Españas y de Nápoles y Sicilia, e de los reyes y Señores de las casas de Francia, Austria, Holanda y Borgoña*, obra cuyo manuscrito autógrafo se guarda en la Real Biblioteca del Monasterio del Escorial (RBME h-I-7). Este título surge en el contexto de las Cortes de Toro de 1505, cuando el rey Fernando el Católico le propone a Oviedo la composición de una obra que recoja el reinado de todos los monarcas españoles desde la Creación hasta su tiempo. Oviedo planificó dicho proyecto en tres partes fundamentales: la primera hablaría desde el origen de los tiempos hasta el reinado de Enrique IV, la segunda trataría a este monarca, así como sus sucesores, los Reyes Católicos y Carlos I; por último, habría una tercera sección dedicada a las casas nobiliarias hispanas.

El Cronista de Indias concluyó con éxito la primera parte y, en 1532, entregó el resultado de su trabajo a la emperatriz Isabel de Portugal en un manuscrito que hoy se conserva en la biblioteca del Monasterio del

²⁰⁹ Trabajo adscrito al proyecto ID2021-127417NB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Escorial (RBME h-I-7)²¹⁰. Asimismo, en la obra conocida como *Prisión del Rey de Francia* encontramos materiales que pudieron estar destinados a la segunda parte del proyecto del *Catálogo*, mientras que algunos textos de Oviedo, como las *Batallas y quinquagenas* o el *Libro de los linajes*, parecen ser eco de la pretendida tercera parte de dicho plan²¹¹.

En lo que se refiere a las fuentes empleadas por el Cronista de Indias para elaborar el *Catálogo*, nos vemos con el mismo método que podemos hallar en la historiografía americanista de Oviedo. Esto es, el autor consulta aquellos materiales que considera más cercanos a los hechos narrados; de manera que podemos establecer una división tripartita de dichas fuentes. Así, para abordar sucesos de la Antigüedad, Oviedo parte, por supuesto, de las Escrituras, así como de autoridades clásicas, como Tito Livio, Plinio, Estrabón o San Agustín. Un caso especial, en este aspecto, es el de la cita de los textos apócrifos del caldeo Beroso, a partir de la recopilación de los mismos a cargo de Annio de Viterbo. Las mixtificaciones vertidas por Viterbo en sus *Commentaria* le eran muy útiles a Oviedo para sostener un relato en el que engarzaba a la Monarquía Hispánica con una primitiva línea dinástica formada por los más remotos y míticos reyes²¹². A este respecto, Romano de Thuesen afirma que en el *Catálogo* no se da “cabida al método histórico crítico del humanismo”, de forma que, por ejemplo, Oviedo recibió “con brazos abiertos las fabulaciones de Giovanni Nanni, mejor conocido por Juan Annio de Viterbo, para equiparar el pasado español con el heroico de Roma” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 10). Ahora bien, el Cronista de Indias no resultó una excepción en este sentido, pues autores como Antonio de Nebrija o Lucio Marineo Sículo, pasando por Juan Ginés de

²¹⁰ Para un resumen del proceso de redacción del *Catálogo real*, véase Nieto Soria (2015, p. 83-88). Por otra parte, sabemos que el manuscrito del *Catálogo* pasó a manos de Carlos V y, posteriormente, a las de Felipe II, tal como aparece en el catálogo de serojas de 1574, aquí se menciona el “*Catálogo real de Castilla*, de mano, por Gonzalo Fernández de Oviedo” (Antolín, 1927, 388). Posteriormente, Argote de Molina poseyó el ejemplar que, más tarde, formó parte de los fondos de la Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial (Andrés, 1988, p. 19).

²¹¹ Tal como indicó en su día Santiago Fabregat (2003, pp. 94-95).

²¹² Para aproximarse al influjo de Viterbo en la historiografía española del XVI, véase Caballero López (2002).

Sepúlveda y Esteban de Garibay, se sirvieron igualmente de los contenidos de los *Commentaria*.

Asimismo, cuando Oviedo trata aquellos hechos relacionados con el Medioevo, desde los monarcas visigodos a los reyes cristianos peninsulares, el cronista se sirve de historiógrafos cercanos a ese marco temporal. En estas ocasiones, la nómina de fuentes aumenta considerablemente pues, al cabo, se trata de la mayor parte de los contenidos del *Catálogo*. Por lo tanto, Oviedo parte de autores italianos como Dante, Bruni o el texto del Pseudopetrarca, así como de cronistas hispanos como Jiménez de Rada, Alonso de Cartagena, Diego de Valera, Alfonso de Palencia y, tal como desarrollaremos en breve, de las obras relacionadas con el *scriptorium* alfonsí.

Por último, al igual que ocurre con su cronística indiana, Oviedo concede el mayor crédito al testigo directo, especialmente cuando él mismo se muestra como fuente autorizada. Aunque no son muchos los casos, dada la distancia en el tiempo de los hechos descritos en el *Catálogo*, Oviedo aprovecha ciertas ocasiones para aportar su propio testimonio²¹³. Dicho esto, nos centraremos en el caso concreto del uso por parte de Oviedo de los materiales alfonsíes, principal objetivo de estas páginas. Más en concreto, trataremos de observar no solo el empleo por sí mismos de los textos procedentes del taller historiográfico alfonsí, sino cómo el cronista trabaja con dichos materiales y busca el modo de integrarlos con el resto de sus fuentes.

2. EL CATÁLOGO REAL Y ALFONSO X

Aparte del empleo de los textos procedentes del *scriptorium* alfonsí como fuente historiográfica, a lo largo del *Catálogo* hallamos varias ocasiones en el que Oviedo se aproxima a la figura de Alfonso X. Evidentemente, la parte con un tratamiento más pormenorizado de este monarca se corresponde con el resumen de su reinado (Fernández de Oviedo, 1992, pp. 465-485). Más allá de los diversos avatares de su

²¹³ Así, encontramos a lo largo del texto algunos ejemplos de expresiones como "lo qual yo he tocado con las manos e visto con los ojos" (Fernández de Oviedo, 1992, p. 136). A este respecto, recomendamos acudir al trabajo de Sampedro (2000).

gobierno, desde un primer momento Oviedo vincula al rey Alfonso con el cultivo de las letras. Por ejemplo, del modo siguiente introduce al monarca:

Don Alonso, décimo de tal nombre, que copiló las leyes e fizo aquel tractado que llaman las *Siete Partidas*, al qual algunos llaman el Sabio e otros el Estrólogo e otros el Deseredado, e començó a reynar año del nascimiento de Cristo de mill e dozientos e çinquenta e dos años. Este príncipe fue muy dado a las sçiençias e estudiosso e alcançó mucha parte en ellas porque compuso las *Tablas Alfonsíes*, singular obra en astroglogía, e copiló la *General Historia* e hizo las sobredichas *Siete Partidas*, [...]asimismo compuso otro libro que es intitulado del *Thesoro* (Fernández de Oviedo, 1992, pp. 465-466).

No solo se desarrolla esta idea al comentar la monarquía de Alfonso X, sino que a lo largo de todo el *Catálogo real*, Oviedo introduce datos sobre las tareas literarias de este rey cada vez que por algún motivo sale a colación. Así, cada apunte sobre el rey castellano suele aludir a dicha actividad, con la mención de alguno de los textos de su taller, y no hablamos únicamente de los históricos. De hecho, en la mayor parte de las veces en las que Oviedo refiere al “rey don Alonso”, lo designa como aquel “que hizo las Partidas” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 485). La importancia concedida por Oviedo a la labor de Alfonso X con las partidas no resulta baladí: de esta forma, el cronista vincula al rey castellano con otra serie de monarcas fundacionales, como Túbal, que otorgaron leyes a sus súbditos²¹⁴.

Es interesante destacar cómo el Cronista de Indias no solo indica que tal o cual texto alfonsí fue mandado compilar por el monarca, sino que, en ocasiones, le atribuye personalmente la propia producción de las obras. Como muestra, así ocurre cuando en un momento dado Oviedo hace referencia a “la *Crónica General* que mandó copilar, o mejor diziendo, copiló el rey don Alonso Décimo” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 206). Pues bien, llegados a este punto, nos atañe estudiar el uso concreto de

²¹⁴ Según cuenta Oviedo, siguiendo a Viterbo, “este dicho rey Túbal ordenó a los hispanos e les dio leyes” (1992, p. 68). Por añadidura, el autor también hace mención del visigodo Eurico, el primero entre los suyos que “dio las leyes por escrito a sus súbditos para la gouernación de sus estados e rreynos” (1992, p. 150).

los textos historiográficos alfonsíes como fuente del *Catálogo*, más allá de estas referencias someras.

2.1. LA ESTORIA DE ESPAÑA COMO FUENTE DEL CATÁLOGO REAL

Para empezar, antes de llegar a una mayor concreción a ese respecto, hemos de establecer una consideración importante: pese a que Oviedo suele hacer mención, en diversos momentos, de una “General Historia” de Alfonso X, la base del texto empleado por el cronista es la obra conocida como *Estoria de España*²¹⁵. La múltiple variedad de denominaciones con las que Oviedo se refiere de forma más o menos vaga a dicho título alfonsí puede inducir a error; así, Oviedo habla tanto de “Historia General”, como de “General Estoria” o “Crónica General”. A grandes rasgos, Oviedo sigue, en ocasiones a pies juntillas, la *EE* para abordar sucesos ocurridos en el periodo que comprende desde la llegada de los almuiuces a la Coruña hasta fines del siglo XIII, lo que evidencia la condición postalfonsí de la fuente²¹⁶. Dicho esto, consideramos oportuno analizar el tratamiento de esta obra en el *Catálogo*.

Ante todo, podemos establecer ciertos matices a las declaraciones de Romano de Thuesen (1992, p. 10) citadas arriba. Si bien es cierto que Oviedo no practica un método de crítica sistemática en el uso de sus fuentes; antes al contrario, en el *Catálogo* observamos, en términos generales, las estrategias de *tijeras y goma de pegar* propias de la crónica basada en la compilación de una serie de textos. Con todo, es verdad que hallamos cierto intento de verificar y contrastar los materiales empleados. Más en concreto, Oviedo trata de cotejar sus fuentes para proponer una orden cronológico veraz y congruente en su relato histórico²¹⁷. Así, es común que, al empezar o terminar la narración de un determinado suceso, el autor apunte los textos consultados, entre los que se incluye

²¹⁵ A partir de ahora, usaremos *EE* para referirnos a la *Estoria de España*.

²¹⁶ “Éstos [almunices] aportaron a la Coruña con ciertos nauíos enramados, e con uallestas fuertes tiraron e quebraron aqueste espejo que escriue la General Historia” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 112). Sobre este episodio de la *Estoria* alfonsí, véase Wikander (1966).

²¹⁷ Sobre el uso de las fuentes en la producción historiográfica de Oviedo, nos remitimos a las monografías de Myers (1995) y Coello de la Rosa (2012). Sobre las lecturas del Cronista de Indias nos parece tan vigente como imprescindible acudir al trabajo clásico de Turner (1971).

la *EE*. Nos referimos a listas como “El Burgensis y el Palentino e la *General Historia* e la *Teutónica Crónica* e otros todos concuerdan” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 141). De igual forma, al comentar la duración de un determinado reinado, el Cronista de Indias compara diversas cronologías y llama la atención sobre posibles incoherencias. Como muestra de interés podemos citar el caso de Ordoño I, citamos las palabras de Oviedo:

Este rey don Ordoño, según la *Historia General* cuenta e El Burgensis conforme a ella, reynó año de 827 de la natiuidad del Salvador. Pero yo, no con intención de reprehender a ninguno, digo que no puede ser e los tengo de creer en la discrepción del tiempo e años del rey don Ramiro, su antecesor, que dizen los mjsmos autores que començó a reynar año del Señor de 823 e que reynó seis años e nueve meses, los quales puestos sobre 823 vernían a ser quando reynó don Ordoño ochoçientos e treynta años menos tres meses (Fernández de Oviedo, 1992, p. 217).

En ocasiones como esta, observamos el modo en el que el propio Oviedo se constituye en autoridad, al menos para discriminar las posibles contradicciones entre sus fuentes²¹⁸. Esto mismo ocurre en el momento en el que entran en escena la aparición de ciertos elementos sobrenaturales en los textos manejados. Por ejemplo, Oviedo menciona la leyenda de la Cueva de Hércules y no duda en mostrar su incredulidad, a pesar de que los textos alfonsíes hayan concedido crédito a dicha historia²¹⁹. De acuerdo a la obra del Cronista de Indias:

[A don Rodrigo] fuele dicho que vna casa que hauía en Toledo que dezían averla fecho el grande Ercoles con çiertos mágicos o arte, era costumbre que cada rey que suçedía en España le echase vn candado e así estauan las puertas della llenas de tales candados [...] Esto desta casa

²¹⁸ No siempre Oviedo se erige en la autoridad que acredita una u otra versión, pero sí que se muestra capacitado para conceder mayor fiabilidad a unas sobre otras. En el ejemplo siguiente, observamos cómo Oviedo sigue su sistema de conceder mayor crédito a las fuentes que considera más antiguas: “Eusebio, De Temporibus, dize que naçió Mahoma en Arabia año de qujientos e noventa e siete años de la natiuidad del Señor. De manera que lo que dize la *General Historia* que naçió en tiempo de Leonegildo no sería así” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 156). Evidentemente, Eusebio de Cesarea no pudo hablar del nacimiento de Mahoma; Oviedo sigue en estos casos las versiones del *De Temporibus* que circulaban con adiciones como las de Jerónimo, Próspero y Mateo Palmieri.

²¹⁹ El trabajo de Garrido (2017) sobre la evolución de la cronística bajomedieval muestra la difusión de este mito, desde la presencia en los textos alfonsíes hasta su tratamiento en las crónicas posteriores.

e candados e todo lo demás que a esto toca, yo lo tengo por fábula, non obstante que la *General Historia* haze desto mençion, avnque no tan largamente (Fernández de Oviedo, 1992, p. 174).

Comprobamos cómo esta recepción crítica de las fuentes del *Catálogo* se asemeja a los hábitos de Oviedo en su crónica indiana. Ahora bien, igual que ocurre en su historiografía americanista, el escepticismo de Oviedo decae en el momento en el que los sucesos maravillosos se ajustan con unos determinados fines doctrinales, sobre todo si se vienen autorizados por textos dignos de crédito como la propia *EE*. De esta forma ocurre, por mencionar una muestra, cuando Oviedo cuenta, “conforme a la *Historia General de España*”, el modo en que a Alfonso II le entregaron una cruz “obrada por los ángeles” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 210).

En este punto nos parece oportuno analizar las principales técnicas retóricas empleadas por Oviedo para introducir los textos alfonsíes en su discurso. Pues bien, en el *Catálogo* hallamos las consabidas estrategias de *abreviatio* y *amplificatio* comunes a esta clase de obras. En cuanto al primero de los recursos mencionados, es frecuente que Oviedo narre de forma sumaria lo expuesto en la *EE* y mencione que lo dicho se presenta en su fuente con mayor detenimiento. A modo de ejemplo, en la tabla siguiente puede observarse este fenómeno:

Catálogo real	Primera crónica general ²²⁰
<p>“Aqueste don Tibalte passó a la Tierra Santa por mar e la ganó a los moros e la dio a los cristianos, según más largamente el dicho rrey don Alonso en su <i>General Historia</i> lo cuenta” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 1701).</p>	<p>“Este don Theoboalt rey de Navarra pues que fue rey dalli, aviendo muy a coraçon de fazer seruiçio a Dios, ayuntó muy grand caballería et pasó la mar et fue librar de poder de moros la santa tierra de Jerushalem; y ganó e muchos logares que tenién y los moros estonces et diolos a los cristianos, et metiolos a su poder, et partió allí muy grand algo a cavalleros pobres...” (PCG, 2022, p. 502).</p>

Fuente: elaboración propia

²²⁰ Para estos ejemplos generales, optamos por acudir a la edición de la *EE* a cargo de Menéndez Pidal (2022). Sobre este texto, nos remitimos a Gómez Pérez (1963).

Otra estrategia de *abreviatio* tiene que ver con la mera elisión de contenidos: o por cuestiones de concisión o, simplemente, porque los asuntos no resultan de su interés, Oviedo elimina toda clase de informaciones. Un caso sintomático es el de la narración de la vida del profeta Mahoma que, en sus inicios, Oviedo sigue casi a la letra lo expuesto en la *EE*; sin embargo, pronto cierra esta materia anunciando que “mucho se podría dezir deste mal onbre, pero no lo hago por no dilatar el fin e intento deste *Catálogo Real*” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 158). El cronista obvia toda clase de informaciones al respecto, pues prefiere seguir con sus relatos sobre los reyes de España, antes que conceder espacio a lo que considera un individuo “erético e abominable” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 158). De hecho, Oviedo solo volverá a tratar esta figura para referir su muerte, “conforme a la *General Historia*”, pues le parece un suceso “notable e para reyr” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 158).

En cuanto a las mecánicas de *amplificatio*, según puede apreciarse en las tablas siguientes, suelen consistir en pequeños añadidos que contribuyen a destacar los vicios o virtudes de las personalidades tratadas. Recordemos que, precisamente, la amplificación es un recurso fundamental en el discurso epidíctico de la retórica cuyo fin es el que acabamos de indicar.

Catálogo real	Primera crónica general
"Era njño en la edad pero viejo en el seso e buen entendimiento, como dize la <i>Historia General</i> " (Fernández de Oviedo, 1992, p. 163).	"Este rey era ninno de días et vieio en el seso" (PCG, 1906, p. 246).
"E vn día, corriendo monte, hallóse con vn oso muy grande e mandó a los suyos que le dexassen solo con él. Confiándose en sus fuerças e buena maña e lidiando con el oso, vno por vno el oso se abraçó con él e lo mató por su desventura e themeraria osadía" (Fernández de Oviedo, 1992, p. 204).	"corriendo un día a mont, ffallóse et deffendio a todos los suyos que ge le dexassen, e ell atreviendosse en su fuerça, fue a lidiar con ell uno por otro, et fue así por su mala ventura quel mató el osso" (PCG, 2022, p. 356).

Fuente: elaboración propia

Con todo, una de las formas más comunes empleadas por Oviedo para enriquecer su fuente alfonsí consiste en añadir datos extraídos de otras

obras consultadas. En este caso, hemos de tener en cuenta un pormenor importante: aunque el cronista suele citar sus fuentes, en ocasiones se trata de referencias indirectas. Como muestra, es posible traer a colación su relato de la batalla de Roncevalles que, a grandes rasgos, sigue lo dicho por la *EE*. En un determinado punto, Oviedo refiere la importancia para la derrota francesa de “vn conde Galarón”, advirtiendo que en esto coinciden “la crónica de España y la françessa” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 212). Aquí, el Cronista de Indias ejerce su labor de compilación añadiendo a lo presente en la “*Historia General*” un apunte perteneciente a la *Crónica abreviada de España* de Diego de Valera²²¹. Aprovechamos el suceso de la batalla de Roncevalles, pues se trata de un pasaje que nos resultará de suma utilidad para abordar una de los principales interrogantes con el que afrontamos nuestro estudio: ¿qué versión o crónica derivada de la *EE* pudo haber manejado Oviedo para componer el *Catálogo*?

Sobre el asunto que nos ocupa, han cobrado fama unas declaraciones en las que el propio Oviedo comenta lo intrincado de la *silva textual* alfonsí. Según indica el cronista en las *Quinquagenas*: “Y en todas las que andan por España, que general historia se llaman (a lo menos en las que yo he visto), no hallo vna que conforme con otra, e en muchas cosas son diferentes” (Avalle Arce, 1974, p. 415). Cabría entonces preguntarse por esos textos que consultó Oviedo. En la misma obra citada, el Cronista de Indias señala que tuvo acceso a “aquella historia” cuando servía como “moço de cámara” del príncipe don Juan (Avalle Arce, 1974, p. 414). Esta es la misma versión que hallamos en el *Catálogo real*: así, el cronista en un momento dado habla de la figura de Alarico y comenta lo siguiente sobre su fuente alfonsí:

²²¹ Según se indica en la *Valeriana*: “la corónica vuestra de España y la francesa dizen que dio cabía un conde francés llamado Ganalón” (Valera, 1482, fol. 218r).

la general e verdadera historia [...] que el rey don Alonso, el Dezeno, hizo colegir e acomular de las jstorias antiguas que él pudo aver, la qual yo tuve muchas vezes en mis manos e estaua en la cámara del serenísimo príncipe don Johan, mi señor de gloriosa memoria, de la qual así, en este passo como en otros, yo noté muchas cosas que aquí se pornán en su lugar (Fernández de Oviedo, 1992, p. 142).

Con el propósito de afinar más sobre la fuente alfonsí de Oviedo debemos cotejar lo dicho en el *Catálogo* con las diversas versiones de la *EE*. Por esta causa, consideramos significativo el caso de la batalla de Roncesvalles. En uno de los ladillos del manuscrito, Gonzalo Fernández de Oviedo anota la nómina de pares presentes en el combate según los cita la “Historia General” (1992, p. 213)²²². Nos parece oportuno realizar un sencillo ejercicio de comparación con cuatro versiones y crónicas derivadas de la *EE*, que pueden servirnos como guía, en la tabla que sigue²²³:

²²² En las minutas del *Epílogo real, imperial y pontifical*, Oviedo vuelve a mencionar en una nota al margen que en Roncesvalles cayeron los “doze pares de Francia” (1535, fol. 40v). Asimismo, Oviedo sigue sus fuentes alfonsíes para situar en la batalla de Roncesvalles a Bernardo del Carpio, al que niega su condición de bastardo, pues según explica: “la *General Historia* que yo vi muchas vezes no le haze sino legítimo” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 211).

²²³ A propósito de la tradición textual de la *EE* y sus distintas versiones y crónicas derivadas de la obra, véase el trabajo de Fernández Ordóñez (2000). Por su parte, Campa Gutiérrez nos ofrece un esclarecedor resumen sobre esta distinción de materiales: “Llamamos versiones a los textos de la *Estoria de España* que se compusieron en vida del rey sabio y bajo su supervisión, con materiales y técnicas de trabajo alfonsíes y llamamos crónicas a los textos de la *Estoria de España* que se compusieron tras la muerte de Alfonso X y que se formaron por la mezcla de materiales ya compuestos. La *Crónica ocampiana* responde a este modelo ya que utilizó para formar su texto mezcla versiones y crónicas” (2012, p. 238).

Catálogo real	Versión primitiva
<p>“E los prinçipales que la Historia General nombra que allj murieron son estos: ¶ Roldán ¶ EL conde don Anselmo ¶ Reynaldos de Montaluán ¶ Don Giraldo ¶ El conde don Terrin de Dardeña ¶ El conde don Dalbuoy ¶ Gastón de Anglero ¶ El arçobispo don Torpín ¶ Don Ojer de las Marchas ¶ Salamón de Bretaña” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 213).</p>	<p>“venie Roldan que era adelantado de Bre- tanna, et el cuende Anselmo, et Guiralte, ade- lantado de la mesa de Carlos, et otros muchos ricos et poderosos omnes” (PCG, 2022, p. 379).</p>
	<p>Versión crítica</p> <p>“vynien estos altos omnes: Rroldan, que era delantado de Bretaña, et el conde don An- selyno, et Rrenalte de Montaluán, et Guiralte, adelantado de la mesa del rrey Carlos, et el conde don Olyvero, el el conde don Terryn, et el conde don Delbon, et otros muchos altos omnes” (Fernández Ordóñez, 1989, p. 152).</p>
	<p>Estoria del fecho de los godos</p>
	<p>“Rroldan, que era adelantado de Bretaña, e el conde don Anselino e Rreynalte de Monte Aluan e Giralde, adelantado de la mesa del rrey Carlos, e el conde don Oliuero e Terryn e el conde don Dalbuey e otros muchos altos omes” (Hijano Villegas, 2021, p. 294).</p>
	<p>Crónica ocampiana</p>
	<p>“Rroldan, que era adelantado de Bretaña, e el conde don Ançelino, e don Rreynalte de Mon- taluaán, e don Giralte, adelantado de la mesa del enperador Carlos, e el conde don Terryn Dardeña, e el conde don Darluyn, e el gascón Angelero, e el arçobispo Torpyn, e don Oger de las Marchas, e Salamano de Bretaña” (Ocampo, 1541, fol. 226v).</p>

Fuente: elaboración propia

En su día, Diego Catalán llamó la atención sobre la “singularísima” nómina de pares de Francia presentes en las distintas tradiciones de la *EE* y trató de explicar lo problemático del origen de esa sucesiva aparición de caballeros en tales listas²²⁴. De acuerdo a las palabras de este estudio:

²²⁴ Sobre la recepción y divulgación temprana de la materia francesa en España, véase Bautista (2010). Asimismo, nos remitimos al trabajo de Horret (1950) sobre los orígenes y variantes de estas listas de pares caídos en Roncesvalles.

Ahora bien, tanto si suponemos que la estrofa suelta del *Fernán González* sirvió a los cronistas para elaborar su lista de "altos omnes" francos, como si preferimos admitir la influencia de una tradición no erudita, esto es, directamente derivada de la tradición épica, las dos versiones que presentan las crónicas derivadas de la *Versión crítica* siguen resultando problemáticas, pues las posibles adiciones u omisiones de nombres se explican mal como parte del proceso de transmisión manuscrita de esta versión de la *Estoria de España* alfonsí (Catalán, 1997, 280).

Más allá de estas hipótesis, lo relevante es la pista que nos ayuda a acercarnos a la fuente ciertamente postalfonsí de Oviedo, que en el ejemplo descrito se corresponde con la conocida como *General vulgata*²²⁵. Asimismo, ya comentamos este carácter tardío del texto, pues la última referencia que hace Oviedo a la "Historia general" se corresponde con una mención al rey Sancho IV, quien comenzó a reinar en "mill e dozientos e ochenta e quatro años" (1992, p. 491). En esta ocasión, esta parte de la crónica examinada por Oviedo se acerca a la llamada *Historia hasta* 88 dialogada a la hora de seguir los avatares de dicho monarca, sobre todo la parte dedicada al cerco de Jerez por parte de "Abenyuçaf" (1992, pp. 491-494)²²⁶.

Por otra parte, el mismo Catalán ya llamó la atención sobre la crónica de España que leyó Oviedo en la cámara de don Juan, indicando que se trataba de una versión "muy novelesca", pues "en la historia de Pelayo dependía de la *Crónica Sarracina*" (1997, p. 389). Es cierto, en el mismo pasaje de las *Quinquagenas* mencionado antes, Oviedo se lamenta de que, en su crónica de España, Diego de Valera "no habla en los amores de Luz y de don Fauila, ni en los rriectos susodillos, o armas, que don Fauila hizo"; sin embargo, el cronista indica que en aquella "general historia de España escrita de mano" que manejó en la cámara del

²²⁵ Bustos resumió la naturaleza de dicha versión, según esta autora: "la redacción de la *Estoria* que contiene la *General vulgata* muestra un estado avanzado de refundición. La mixtura de su composición, manifiesta tanto la yuxtaposición de versiones, la *regia* y la *crítica*, como en la contaminación parcial de su texto con la *Versión concisa*, la pérdida de extensos fragmentos por deterioro de su prototipo, o las interpolaciones y reformas estilísticas introducidas por su formador, hacen que esta obra sea de inferior calidad historiográfica a otras derivadas de la *Estoria de España*. Por otro lado, es de composición tardía, probablemente de mediados del XIV" (2000, p.207). Acerca de la tradición manuscrita de esta versión, véase Fernández Ordóñez (2000, p. 255-256).

²²⁶ Sobre este texto, nos remitimos a Saracino (2014).

príncipe, pudo leer sobre tales amores y “como fue echado el infante don Pelayo en el Tajo” (Avalle Arce, 1974, p. 414).

Si acudimos al *Catálogo real*, verificamos lo dicho al comprobar cómo la parte dedicada a Pelayo sigue prácticamente a la letra la *Crónica sarracina* de Pedro de Corral²²⁷. Es más, lo realmente interesante tiene que ver con la percepción de Oviedo a la hora de asociar esos contenidos a la obra alfonsí. Así, al relatar la batalla de Covadonga, que reproduce muy de cerca lo escrito por Corral, el Cronista de Indias cuenta cómo Pelayo oye una voz celestial que le dice: “Esfuerça e sal a ellos en el nombre de Jhesu Cristo e vençerás”²²⁸; al lado una nota indica que procede de “La General Historia” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 201)²²⁹. Para destacar este pasaje, Oviedo ilustra su manuscrito con un dibujo del escudo “enbiado del çielo”, que le fue entregado a Pelayo, “en el qual avía vna cruz blanca e el campo de oro o amarillo, e en él escriptas ciertas letras en caldeo que dezían Jhesus” (Fernández de Oviedo, 1992, p. 201)²³⁰.

Tal como cuenta Oviedo en las *Quinquagenas*, parece ser que se perdió la pista de aquella crónica de España que se encontraba en la cámara del príncipe don Juan. Según Gonzalo Fernández de Oviedo, esta obra “quedó en poder de Johán de Calatayud”, y más tarde a cargo de Alonso Ruíz de la Mota, hasta que “en el tiempo de las Comunidades los desleales comuneros le quemaron la casa al dicho Mota”, por lo que el

²²⁷ Acerca de la obra de Corral, sus fuentes y relaciones con la historiografía de la época, nos remitimos al estudio de Ramos (2013).

²²⁸ En la *Crónica sarracina*, Pedro de Corral escribe: “Esfuerça e sale a ellos en el nombre de lesu Christo y vencerlos has” (1549, fol. 190v).

²²⁹ En ese aspecto, el *Catálogo real* guarda ciertas concomitancias en su empleo de las fuentes con la *Atalaya de las corónicas* de Alfonso Martínez de Toledo; tal como indica Garrido: “Martínez de Toledo realiza consultas concretas a otras fuentes en determinados momentos de la obra, como la *Crónica Sarracina* (CS) o la *Crónica General Vulgata* (CGV), así como añade anécdotas de obras no historiográficas, como la Biblia o los *Dicta Catonis*, o de su propia experiencia personal” (2016, p. 640).

²³⁰ Según Pedro de Corral: “E aquí fue dado un escudo al rey don Pelayo, en el qual avía una cruz blanca y el campo colorado, y escriptas letras en caldeo que dezían Iesus” (1549, fol. 190v). En el *Epílogo real*, Oviedo hace también mención de este episodio, además de volver a incluir una ilustración del maravilloso escudo entregado a Pelayo, lo que evidencia la importancia concedida por el cronista a este episodio (1535, fol. 37r).

cronista no se extraña de que “allí se perdiese aquella general historia” (Avalle Arce, 1974, pp. 414-415)²³¹. En el *Catálogo real*, el Cronista de Indias narra algo muy semejante:

De donde, los que la verdad quisieren saber de la antigüedad, quedarán informados de auténticas jstorias, que en mucha custodia e reputación allí están a mejor recabdo que las que en Burgos quemaron los comuneros que tocauan a la casa real de Castilla, donde muy notables scripturas e preuillejos apareşcieron y que con mucha dificultad e trabajo se podrían hallar aquellas memorias. Y avn sospecho que la Crónica General original de España, quel rey don Alonso el Dezeno mandó copilar, fe-neçió allí, puesto que el transunto della yo le vi e tuve a mi cargo vn tiempo en la cámara del príncipe don Johan, mj señor (Fernández de Oviedo, 1992, p. 271).

Sea como fuere, todos estos pormenores explicados merecen un acercamiento más detallado sobre el asunto, de cara a adentrarnos en la recepción de la historiografía alfonsí en la modernidad temprana. Así, cabría preguntarse por la naturaleza de esa “Crónica general de España”, que presenta materiales procedentes de la *General vulgata*, la *Crónica sarracina* y otros textos, como la crónica del Moro Rasis o la *Historia hasta □88 dialogada*.

3. CONCLUSIONES

Para la composición del *Catálogo real* una de las principales fuentes empleadas por Oviedo se corresponde con la *EE* del taller alfonsí. Al cabo, se trata de un monarca letrado que puede autorizar y prestigiar buena parte de su narración sobre los monarcas hispanos. Tal como hemos estudiado, a partir de unos materiales relacionados con la rama de dicho texto conocida como *Crónica general vulgata*, Gonzalo Fernández de Oviedo realiza según su criterio diversas técnicas de amplificación y *abreviatio*. Asimismo, en su trabajo de compilación, el cronista coteja el resultado de estas operaciones con otras obras que pueden reforzar su discurso. En relación con esto, unos materiales que en principio se hallan autorizados por uno de los principales reyes castellanos le

²³¹ Acerca de los libros de la cámara del príncipe don Juan, véase Arcelus (2005). Por otra parte, sobre el saqueo y destrucción de textos referida por Oviedo, nos remitimos a Pérez Melero (2021).

sirven a Oviedo para destacar la preeminencia de los monarcas hispanos y su basto legado, en el que pueden incluirse hazañas de la talla de la derrota de los principales caballeros de Carlomagno o ser bendecidos por la Providencia con toda clase de milagros.

Años después, en la continuación de la crónica ocampiana que compuso Ambrosio de Morales, se afirma que resulta “muy fabuloso y fingido” asociar la batalla de Roncesvalles con “los doze Pares de Francia” (1586, fol. 80r). De igual forma, son celebres las palabras que en su momento dedicó Fernán Pérez de Guzmán a la *Crónica sarracina*, calificándola de “trufa o mentira paladina” (1998, p. 61). El contraste de estas declaraciones con las cuestiones que hemos revisado sobre el discurso historiográfico de Oviedo en el *Catálogo* nos sirve de muestra elocuente de los distintos modelos de la escritura de la Historia que coexistieron a lo largo de la modernidad temprana. Oviedo, como no podía ser menos, no duda en usar toda clase de fuentes que sirvan para autorizar un relato del pasado que se ajuste a sus fines doctrinales: en el caso de la obra que nos ocupa, desarrollar una línea dinástica de la Monarquía Hispánica que muestre su superioridad y unos orígenes plenamente integrados en el devenir de la Historia. Aquello, que para un lector moderno puede parecer un burdo caso de propaganda, se ajusta con una concepción ejemplar de lo histórico, donde tenía cabida lo que en el presente se considera pura ficción literaria.

4. REFERENCIAS

- Andrés, G. (1988). Códices del escorial procedentes de Gonzalo Argote de molina, con la edición de dos inventarios de sus manuscritos. Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica, 10, 7-38.
- Antolín, G. (1927). La librería de Felipe II (Datos para su reconstitución). Boletín de la Real Academia de la Historia, 90, 335-426.
- Arcelus, J. M. (2005). La desconocida librería de Isabel la Católica que perteneció al príncipe don Juan (1486-1497). En R. Alemany, J. L. Martos y J. M. Manzanaro (Coords.). Actes del X Congrés Internacional De L'associació Hispànica de Literatura Medieval (pp. 295-320). Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
- Avalle-Arce, J. B. (1974). Las memorias de Gonzalo Fernández de Oviedo. Volumen II. Chapel Hill.

- Bautista, F. (2010). Memoria de Carlomagno: sobre la difusión temprana de la materia carolingia en España (siglos XI-XII). *Revista de poética medieval*, 25, 47-109.
- Bustos, M. del M. (2000). La crónica de Ocampo y la tradición alfonsí en el siglo XVI. En I. Fernández Ordóñez (Ed.). *Alfonso X el sabio y las crónicas de España* (pp. 187-217). Universidad de Valladolid.
- Caballero López, J. A. (2002). Anno de Viterbo y la Historiografía española del siglo XVI. En J. M. Nieto (Ed.). *Humanismo y tradición clásica en España y América* (pp. 101-120). Universidad de León.
- Campa Gutiérrez, M. de la (2012). La Crónica ocampiana en los primeros reyes castellanos. En A. Martínez Pérez y A. L. Baquero Escudero (Eds.), *Estudios de literatura medieval: 25 años de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (pp. 235-244). Universidad de Murcia.
- Catalán, D. (1997). De la silva textual al taller historiográfico alfonsí: códices, crónicas, versiones y cuadernos de trabajo. Fundación Ramón Menéndez Pidal y UAM.
- Coello de la Rosa, A. (2012). Historia y ficción: la escritura de la Historia general y natural de las Indias de Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1478-1557). Universitat de València.
- Corral, P. (1549). *La Crónica del rey do[n] Rodrigo con la destruyción de España*. Juan Ferrer.
- Fabregat Barrios, S. (2003). Una revisión de la obra histórica y literaria de Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1478-1557): la edición crítica del Libro de la Cámara Real del príncipe don Juan. En F. Sánchez (Coord.). *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica* (pp. 89-98). Nyemeyer,
- Fernández de Oviedo, G. (1535). *Epílogo, Real, Imperial y Pontifical*, ms. 6224, Biblioteca Nacional de España.
- Fernández de Oviedo, G. (1992). *Catálogo Real de Castilla*, (E. Romano de Thuesen, Ed.). University of California.
- Fernández Ordóñez, I (1989). *La versión crítica de la Estoria de España en la historiografía alfonsí. Edición y estudio (de Pelayo a Ordoño II)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández Ordóñez, I. (2000). La transmisión textual de la Estoria de España y de las principales Crónicas de ella derivadas. En I. Fernández Ordóñez (Ed.). *Alfonso X el sabio y las crónicas de España* (pp. 219-260). Universidad de Valladolid.
- Garrido, B. (2016). *La Atalaya de las corónicas (1443) de Alfonso Martínez de Toledo. Edición crítica y estudio lingüístico*. Universidad de Sevilla.

- Garrido, B. (2017). Las estorias alfonsíes como canon historiográfico de los sumarios cuatrocentistas castellanos. *Atalaya*, 17, <https://doi.org/10.4000/atalaya.2842>.
- Gómez Pérez, J. (1963). Elaboración de la Primera Crónica General de España y su transmisión manuscrita. *Scriptorium*, 17-2, 233-276.
- Hijano Villegas, M., Ed. (2021). *Estoria del fecho de los godos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Horret, J (1950). Le récit de la Bataille de Roncevaux dans le « Libro de Bienandanzas y Fortunas » de Lope García de Salazar. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 28-3-4, 967-992.
- Menéndez Pidal, R., Ed. (2022). *Primera crónica general de España. Estoria de España de Alfonso X*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado..
- Morales, A. de (1586). *Los Cinco libros postreros de la Corónica general de España*. Gabriel Ramos Bejarano.
- Myers, K. A. (2007). *Fernández de Oviedo's chronicle of America: A new history for a New World*. University of Texas Press.
- Nieto Soria, J. M. (2015). *De Enrique IV al emperador Carlos. Crónica anónima castellana de 1454 a 1536*. Sílex.
- Ocampo, F. (1541). *Las quatro partes enteras dela Crónica de España que manda componer el Serenísimoy rey don Alonso llamado el sabio*. Agustín de Paz y Juan Picardo.
- Pérez de Guzmán, F. (1998). *Generaciones y semblanzas*, (J. A. Barrio, Ed.). Cátedra.
- Pérez Melero, J. (2021). Por haber sido traidores a la corona real de estos reinos. El Archivo General de Simancas y la Guerra de las Comunidades de Castilla (1520–1522), *Investigaciones Históricas, época moderna y contemporánea*, 41, 1327-1334.
- Ramos, R. (2013). A vueltas con la Crónica del rey don Rodrigo. *Tirant*, 16, 353-368.
- Sampedro, B. (2000). Historia oficial versus historia personal: las fronteras del “yo” en la crónica de indias de Gonzalo Fernández de Oviedo. En F. Sevilla y C. Alvar (Coords.). *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 376-384). Castalia.
- Saracino, P. E. (2014). La *Historia hasta 1288 dialogada y su relación con la Crónica de tres reyes. *e-Spania*, 18.
- Turner, D. (1971). Los libros del alcaide: la biblioteca de Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés. *Revista de Indias*. XXXI, 139-198.
- Valera, D. (1482). *Crónica de España*. Alonso del Puerto.
- Wikander, S. (1966). Los “Almuiuces” en la Primera Crónica General. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 2, 1966, 109-116.

METODOLOGÍA CUALITATIVA PARA EL ESTUDIO DE LA RECEPCIÓN LITERARIA

PILAR PINTO BUZÓN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El diálogo que se instala entre una obra y su lector es un proceso personal y subjetivo que plantea, a priori, cierta dificultad para poder abarcarlo con la objetividad y el rigor que presuponen los trabajos que se producen desde el mundo académico. Esto es así a pesar de la importancia otorgada desde los distintos ámbitos disciplinarios y teóricos al papel desempeñado por los lectores como parte de la cadena de actores que hacen posible el hecho literario.

Si bien durante los últimos cincuenta años se han publicado numerosos trabajos sobre la recepción literaria en este sentido, y a pesar del manifiesto interés que continúa despertando el efecto de la literatura en la sociedad, aún hoy día siguen vigentes un conjunto de problemáticas que se han revisado en este trabajo. En las numerosas aportaciones teóricas sobre el tema observamos que las divergentes propuestas teóricas dirigidas por los distintos estudiosos no terminan de ayudarnos a resolver nuestro objetivo principal que pretendemos afrontar: estudiar la recepción literaria basándonos en las percepciones que sobre la obra tiene su público receptor.

El cambio de paradigma que se produjo en los estudios literarios a partir de los años setenta contribuyen a un nuevo enfoque en los estudios de recepción de la literatura con las herramientas propuestas a partir de la denominada “Estética de la recepción”. Este enfoque, cuyo mayor exponente teórico es Hans Robert Jauss, tiene como postulado principal colocar al lector en una posición activa con respecto al texto. La

conferencia inaugural pronunciada por Jauss en la Universidad alemana de Constanza en 1967 se considera el manifiesto fundacional de la estética de la recepción. La conferencia titulada *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria) no dejó indiferente a los teóricos de la literatura de la época y vino seguida de numerosas aportaciones, entre las que destacamos las de Wolfgang Iser, *The Implied Reader* (1974) y *The Act of Reading* (1978). Igualmente, figuras como Manfred Naumann o Robert Weimann, entre otros, contribuyeron al tema, y desde entonces las publicaciones dedicadas al estudio de la recepción en la misma línea de investigación aumentaron, dando un giro con respecto a los movimientos críticos anteriores como son el formalismo ruso, la hermenéutica, el enfoque estructuralista francés o la fenomenología. Jauss, con su obra *La historia de la literatura como desafío a la ciencia literaria* (1971), marca un nuevo camino para la ciencia literaria al concederle al lector un lugar importante dentro de todo el engranaje literario.

Jauss propone una concepción de la recepción ateniéndonos al conjunto de efectos producidos por la obra y el papel activo del lector en ello:

En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye sólo la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario. Solamente por su acción, la obra se incorpora al horizonte variable de experiencias de una continuidad, en la cual se realiza la transformación constante de pura recepción pasiva en activa, de normas estéticas ya aceptadas en una nueva creación que las supere. El carácter histórico de la literatura y el comunicativo suponen un “diálogo” dinámico entre obra, público y la nueva obra, el cual puede enfocarse como una relación entre información y receptor, entre estímulo y respuesta, entre problema y solución (Jauss, 1971:68-69).

No es, pues, hasta la Escuela de Constanza que los estudios de recepción plantean una nueva perspectiva que contempla el estudio de la obra literaria teniendo en cuenta la participación activa del lector, es decir, a través de la interrelación entre autor, obra y receptores. La estética de la recepción defiende que la literatura está ahí para el lector, y que existe y tiene efecto solo a través del mismo. Esta nueva teoría literaria se erigió desde sus inicios con nuevas propuestas que supusieron un cambio

de paradigma en el ulterior desarrollo de la ciencia literaria por la nueva relevancia que toma el acto de lectura como experiencia activa que radica en el proceso de actualización que se da en la interrelación texto-receptores. Los expertos teóricos de la época contribuyeron a ella con distintas aportaciones en ese nuevo sentido y, por ejemplo, Wolfgang Iser se centra en el modelo de “lector implícito”, es decir, Iser supone que el público lector está previsto con anterioridad y “circunscribe un proceso de transferencia por medio del cual las estructuras del texto son llevadas, a través de los actos de imaginación, al cúmulo de experiencias del lector” (Iser, 1993:143).

En una línea parecida, Umberto Eco, sobre los efectos de la lectura, sitúa el proceso en un lugar preeminente e introduce el concepto de Lector Modelo al plantear que: “cada autor elige a su lector”, señalando que una obra es capaz de crear al lector por la dialéctica relacional existente, pues si el texto presupone su público lector, este último termina de completar al primero a través del proceso de lectura. Eco distingue entre interpretación y uso de un texto, es decir, es necesario considerar si el lector lo utiliza como un estímulo placentero o si por el contrario lo usa como un estímulo libre, lo que le lleva a distinguir entre “obra abierta/obra cerrada” (Eco, 1979). De este modo, los textos cerrados son más resistentes a la interpretación abierta por lo que están concebidos para ser leídos por, lo que él denominó, un lector modelo. Aunque Eco se centra principalmente en la interpretación de la obra por parte del lector desde la perspectiva semiológica, afirma que:

el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización —es decir— un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro, como ocurre, por lo demás, en toda estrategia (Eco, 1981:79).

En definitiva, lo que Eco plantea es que la obra viene a ser el producto de una lectura y de un texto y que es el propio proceso de lectura el que crea la obra, en el momento en que el texto y el lector entran en relación (Eco, 1979). Por tanto, y aunque Eco se centra en el autor y lector modelos, lo que nos interesa de su perspectiva es la interrelación que plantea entre texto y lector empírico, por las infinitas interpretaciones y usos

que pueden darse de un mismo texto, posicionándolo en una flexibilidad y actualización constante que dependerá del momento histórico y circunstancias concretas propias del receptor.

Con lo anteriormente expuesto, constatamos que es a partir de la estética de la recepción cuando se amplía el campo de estudio de la teoría literaria, ya que por primera vez deja de limitarse a los estudios exclusivos de autores y sus textos por parte de los investigadores con interpretaciones unilaterales y basados en análisis exhaustivos y exclusivos de los mismos sin tener en cuenta el público receptor. Por lo tanto, la contribución de la estética de la recepción es importantísima, ya que constituye un aporte de mucho valor, en la medida que otorga una nueva dimensión a la función social de la literatura, y con la que intenta superar el estudio de la recepción basado hasta entonces únicamente en criterios estéticos.

Son numerosos los teóricos que se han dedicado al estudio de la recepción a partir de esta nueva perspectiva: Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Manfred Naumann, Robert Weimann, Standley Fish, Peter Uwe Hohendahl, Bernard Zimmermann, Karl Maurer, entre otros. Sin embargo, la mayoría de ellos no llega a superar el plano teórico y a día de hoy se poseen pocas evidencias prácticas que confirmen la teoría. Y es que, a pesar del interés que despierta el propio acto de lectura como objeto de estudio, este no termina de situarse plenamente en el plano del lector empírico ya que sigue tratándose como un ente “abstracto” – además de asociado a hombre, blanco, culto– pero, sobre todo, y, en definitiva, los estudiosos en la materia continúan poniendo en el centro el análisis detenido del texto. Este es el motivo que nos lleva a indagar en su relación con otros campos del saber que se interesan concretamente en el público lector desde una perspectiva empírica.

Si las propuestas de Jauss y la Escuela de Constanza suponen un nuevo paradigma para la ciencia literaria, su perspectiva ha sido puesta en entredicho en numerosas ocasiones por ser considerada no objetiva. Es el caso del crítico literario y sociólogo Peter V. Zima, quien en su obra *Manuel de sociocritique* (1985) fundamenta sus críticas en que la estética de la recepción concibe la obra sin tener en cuenta los acontecimientos sociales y culturales que la conciernen. En palabras del teórico y crítico literario Antonio Chicharro:

Zima concluye que la estética de la recepción promovida por Jauss no ha realizado el proyecto de análisis de las normas y de los valores colectivos que determinan la lectura en una sociedad heterogénea en la que coexisten “objetos estéticos” contrarios, recomendando el abandono de esta vía de estudio en favor de la sociología de la lectura para poder representar así las relaciones entre la lectura o las lecturas y las diferentes escalas de valores que existen en una sociedad dada. La sociología de la lectura representaría en consecuencia una alternativa a la misma. En semejante dirección, apuntan las observaciones de Alfredo Luzi al reflexionar sobre las relaciones entre ambas vías de estudio. De ahí que afirme que, atenta a las conexiones entre cultura y sociedad, la sociología de la literatura tiende cada vez más a afrontar los problemas relativos a la gestión social del hecho literario como práctica de la comunicación. Esto significa defender el carácter social y colectivo de la significación, rechazar las interpretaciones totalizadoras y relativizar en consecuencia el propio estudio del fenómeno literario, estudio que ha de presentarse en sus conexiones con el sistema social y cultural del que forma parte (Chicharro, 2006:292).

La experta en autoras francesas, como Colette y Rachilde, y en la recepción desde finales del siglo XIX hasta la actualidad de la literatura francesa escrita por mujeres, Diana Holmes, en una publicación reciente, también apunta a las carencias de la estética de la recepción. Según Holmes, esta se interesa por el papel del lector, sin embargo, lo hace a partir de la construcción del texto, es decir, el lector se deduce de manera abstracta desde el propio texto sin situarlo “desde el punto de vista social – en términos de clase, raza o capital cultural– o de género” (Holmes, 2021:53).

La dimensión social que supone la recepción de la obra literaria plantea, pues, la necesidad de centrar la investigación en los aspectos empíricos relacionados con la propia circulación de la obra y la función social de esta. La carencia que existe de estudios empíricos que corroboren las elaboraciones teóricas de la teoría de la recepción pueden ser colmadas por otras disciplinas que se interesan en esa relación activa entre texto y lector, e incluso, como apunta Chicharro, puede “resultar positivo para la estética de la recepción” (Chicharro, 2006:293).

A este respecto, la investigación de la literatura desde el ámbito sociológico contribuye con sus propuestas a la estética de la recepción a través de estudios enfocados en el propio acto de lectura. La socióloga francesa Gisèle Sapiro en su obra *La sociologie de la littérature* (2014), –donde

recorre las teorías sociológicas de la literatura presentando el estado de la cuestión de los últimos avances en la materia— recopila los distintos métodos utilizados por la sociología y la historia de la lectura con los que se ha intentado estudiar a lo largo de la historia el público lector y sus hábitos de lectura. Desarrolladas en estrecha relación con la historia del libro y en paralelo a los estudios de recepción de otras artes y medios de comunicación, la sociología de la lectura evoluciona empleando en sus inicios métodos cuantitativos hasta llegar a la aproximación cualitativa. Sapiro expone las distintas técnicas empleadas por especialistas en la materia, remontándolas al estudio de los hábitos de lectura desde el S. XVI hasta hoy día en el caso francés, con las que los estudiosos intentan entender las prácticas lectoras: sondeos, encuestas, cuestionarios comparativos etc. que indagaban en poblaciones concretas de lectores (por ejemplo, estudiantes, presos, y otros colectivos); pero todo ello provenía del interés de obtener datos por parte de organismos oficiales (como el Ministerio de Cultura, la Biblioteca Pública de la Información, el Centre Pompidou, y otros), y aportaban información sobre las prácticas de lectura pero no sobre los efectos de esta en la población. Así, el método cuantitativo fue dando paso al cualitativo con el que intentan acercarse más a las modalidades de apropiación de las obras por parte del lector y se centran en aspectos y géneros literarios concretos. Estos trabajos empiezan a ser llevados a cabo desde el ámbito sociológico con los que intentaban identificar y entender el público y los usos del libro a partir de fuentes como registros de préstamos bibliotecarios, correspondencia entre escritores, inventarios, distribución, etc. que, aunque no arrojan resultados del todo concluyentes en relación a la apropiación de la obra por parte del público lector, sí abren el camino para un nuevo modo de acercarse al propio acto de lectura, a las experiencias lectoras y las distintas modalidades de apropiación de las obras (Sapiro, 2014:98-102).

Constatamos que los estudios literarios y las causas sociales no son en absoluto un fenómeno nuevo en la investigación, pero en la década de los ochenta, desde la perspectiva feminista, y con la sociología como disciplina interesada en el contexto de producción y de recepción de la literatura, las lectoras pasan a convertirse en agentes activos dentro del sistema literario y objeto de estudio para la crítica literaria feminista. La

perspectiva de género con la que contribuye la crítica feminista al estudio de la literatura constituye así, un nuevo prisma desde el que explorar el mundo vehiculado por las obras y su influencia en los sujetos sociales que las leen.

2. OBJETIVOS

Con todo lo anteriormente expuesto y conscientes de la dificultad que supone medir los efectos generados por la lectura en los receptores, sobre todo a causa de la subjetividad inherente a los mismos, el propósito de este trabajo es superar dicha limitación a través de la creación de una herramienta analítica para estudiar el fenómeno. Para proceder a ello, partimos de ideas, conceptos y métodos ya desarrollados, y que constituyen la base de esta investigación, con la particularidad que aquí los enfocamos desde nuevas posibilidades de acción.

Es desde esta perspectiva social que se abarca el fenómeno de la recepción literaria con el objetivo de crear una herramienta analítica para el estudio de la misma. Abarcamos, pues, el estudio de la recepción literaria a partir de conceptos y métodos ya desarrollados por las ciencias sociales, pero aplicándolos al estudio de la literatura- concretamente a aquellas producciones literarias que tienen una importancia política ya que su lectura produce efectos en el lector/la lectora desde el terreno individual y, por ende, en la colectividad-.

Este enfoque tiene como objetivo, además de obtener información directa sobre la recepción literaria, proceder a un entendimiento del fenómeno literario a través de entrevistas que proporciona información relevante sobre la realidad social ofrecida por el público lector que forma parte de la muestra de estudio, ya que se le interroga de manera directa sobre el hecho literario y sus conexiones con su propia realidad social.

Esta perspectiva resulta pertinente porque recoge la información sobre las dinámicas en el ámbito social y en el terreno de la vida cotidiana que nos permiten conocer el proceso de recepción literaria desde un prisma activo y más complejo a través de la manifestación de los discursos y comportamiento de los sujetos sociales. La especificidad de esta herramienta de análisis para el estudio de la recepción radica en que esta

aportación da cuenta de la relación existente entre la literatura y una comunidad de receptores específica, es decir, se prioriza la microescala sobre el estudio del fenómeno a nivel macro. El objetivo es analizar los procesos sociales de cambio a través de los cuales el pensamiento e ideas de un autor/a se asimilan a los discursos y prácticas culturales de las personas entrevistadas.

Con el objetivo de obtener el valor estético de la obra literaria desde las percepciones de su público lector al mismo tiempo que entender los procesos de cambio social a través de la obra literaria, las reflexiones que los sujetos entrevistados ofrecen información de la obra en relación directa con sus propias experiencias vitales, ya que, en definitiva, los sujetos entrevistados la utilizan como medio para reflexionar su realidad concreta.

Esto es un estudio de recepción complejo en el que no solo se estudia la obra literaria, sino que la obra funciona como herramienta que nos permite poner el foco en nuestra realidad social.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos se opta por el empleo de una metodología cualitativa que nos permita construir no solo el valor artístico y estético de la obra literaria desde el punto de vista de su público lector, sino también su valor teórico-político, a través de la detección del conjunto de las posibles formas de leer el texto por parte de los propios sujetos, lo que nos lleva a deducir la multiplicidad significativa de la misma.

Esta aplicación, en cierto modo, predice un grado de subjetividad en el que influyen la percepción previa y posterior de la obra por parte de los sujetos, los conocimientos previos acerca de la autor/a y la perspectiva del conjunto de la muestra. Se considera, que con este estudio se contribuye a una comprensión más amplia y complejizada de la literatura y que lejos de pretender que sea el enfoque más adecuado para su comprensión, sí permite complementar su entendimiento y tener una visión más vasta de la recepción de la literatura, de cómo es acogida una obra concreta y cuál es su impacto en la sociedad.

Esta aproximación ayuda a la comprensión de la obra literaria teniendo en cuenta el contexto social y las condiciones particulares de la misma y de su público. Se trata, en última instancia, de la posibilidad de estudiar el fenómeno de recepción literaria ligado estrechamente a la práctica social, lo que permite, a su vez, una reconfiguración más consistente del estudio de recepción y una contribución epistemológica a los estudios literarios.

3.1. EL RELATO DE VIDA

El relato de vida en las ciencias sociales es una técnica cualitativa a partir de la cual el investigador/investigadora recoge la historia biográfica a través de las narraciones de los sujetos con el fin de obtener información para cualquier tipo de estudio. Como señala Pujadas:

El uso de los relatos de vida recogidos puede servir como mera base de datos etnográficos que, por su profundidad diacrónica, son muy recomendables en investigaciones sobre migraciones (Pascual y Cardelús, 1989), sobre procesos de cambio social (Comas d'Argemir y Pujadas, 1997), en el análisis de trayectorias de género (Comas d'Argemir et alii, 1990), por poner tan solo algunos ejemplos. Este uso de los relatos biográficos, una vez garantizada la confidencialidad de la información obtenida a los entrevistados —que se garantiza mediante una codificación, un cambio sistemático de los nombres reales o mediante el uso de iniciales— no conlleva mayor problema, ya que su destino principal será el de servir como base de citas literales en los ulteriores informes y publicaciones (Pujadas, 2000:140).

El interés en los relatos de vida no debe estar centrados en estudios minuciosos sobre las biografías de los sujetos que formen parte de la muestra, sino más bien en la reflexión que estos tienen sobre los aportes de la obra literaria y cómo se conectan su obra y las propias experiencias vitales de las personas entrevistadas. El análisis cruzado de varios relatos de vida sirve de herramienta testimonial que nos permite articular los diferentes significados subjetivos de las experiencias y prácticas tanto sociales como lectoras de los participantes.

3.1.1. La entrevista

Uno de los aspectos fundamentales del relato de vida es el empleo de la entrevista como herramienta técnica de gran utilidad para recabar datos.

Para el empleo de esta técnica puede utilizar la entrevista semiestructurada, que se basa en el uso de un guion previo de entrevista abierto. H. Russell Bernard apunta sobre este tipo de entrevistas que:

En situaciones cuando no hay más que una ocasión para entrevistar a alguien, lo mejor es realizar una entrevista semiestructurada. Conserva mucho la calidad despreocupada de la entrevista no estructurada, y requiere las mismas habilidades, pero la entrevista semiestructurada está basada en el uso de una guía de entrevista. Esta consiste en un listado de preguntas y temas que deben ser tratados en un orden particular (Bernard, 1995:148).

Así los relatos de vida de los sujetos se focalizan en las experiencias de vida, trayectoria vital y visión de la obra literaria, y para ello se ha de seleccionar una muestra de relatos recogidos en entrevistas que reflejan el desarrollo de las distintas acciones individuales de los sujetos entrevistados y en consonancia con la obra literaria como agente catalizador de las mismas.

Las entrevistas se llevan a cabo haciendo las mismas preguntas a todas las personas participantes, pero el cuestionario está en todo momento abierto a los distintos requerimientos que las propias personas entrevistadas marquen. Flick apunta al respecto:

A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y las relaciones (Flick, 2007:17).

El guion de entrevistas de tipo abierto sirve para recolectar la información de manera estructurada y es de gran utilidad para el trabajo de comparación entre los casos. Para el análisis se usan las pautas comunes encontradas entre los elementos de la muestra para que la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos estén avalados, precisamente, por la heterogeneidad intencionada de la muestra. A través de esta técnica se puede llegar a disponer de información referida a los siguientes aspectos:

- aspectos socio-demográficos
- aspectos personales
- aspectos sobre la obra literaria

– y representaciones

Este enfoque de las entrevistas se lleva a cabo mediante la búsqueda de temas señalados por las propias personas entrevistadas y que a su vez persisten en la obra literaria. Este tipo de apertura que caracteriza a la entrevista semiestructurada procura también la desviación del guion inicial adaptándose a temas que emerjan de las mismas y que pueden que no estuviera inicialmente previstos, lo que ayuda a ampliar y complejizar el propio guion dotándolo de una flexibilidad que puede aportar nuevos temas y puntos de vista no programados y que pueden resultar de interés.

3.1.2. El muestreo

La selección de la muestra se preocupa por los perfiles de las personas a entrevistar. Para ello, se debe entrevistar a una muestra representativa de sujetos que comporte un número de relatos recogidos en entrevistas. Así, esta técnica cualitativa tiene como objeto rescatar el discurso individual y colectivo lo que resulta satisfactorio, por un lado, porque el enfoque biográfico nos permite adentrarnos en los planteamientos de los sujetos entrevistados, tanto a nivel individual como colectivo y, por otro lado, nos permite entender la relación vinculante entre la obra literaria y la praxis social, siempre a un nivel micro.

Los campos de aplicación de los relatos de vida de la muestra deben adaptarse a los sujetos entrevistados y la obra literaria que se estudie, pero de manera general podemos establecer tres:

- las relaciones entre los actores
- la literatura como elemento vehicular de pensamiento
- la investigación de la praxis a nivel individual para entender la práctica grupal.

El tipo de muestreo empleado es el intencional, así los sujetos de estudio son informantes que nos dan cuenta de su visión de la realidad y de la obra literaria, y nos ayuda a orientarnos en la selección de las unidades (individuo y su relato) y de sus dimensiones (situaciones, aspectos y/o procesos individuales y colectivos) que garantizan la calidad de la información recogida. La recogida de datos se debe dar por finalizada cuando

la información se vuelva redundante; se deben tener en cuenta aquellos relatos que tienen representatividad hasta que la saturación teórica lo marque. Además, esa información redundante aporta validez a toda la información recogida.

Esta técnica permite pues, recopilar información imprevista que marca el curso del proceso; los criterios definidos para el análisis de las narraciones producidas irán evolucionando al recopilar otros datos que surjan durante las entrevistas y que no se hayan previsto, ya que durante el trabajo de campo pueden surgir nuevas unidades y dimensiones que no estén previamente establecidas y llevará al planteamiento de nuevas cuestiones.

Los distintos tipos de muestreo intencional son muy variados y responden en su mayoría a enfoques de investigación concretos. Miles y Huberman (1994), Creswell (2009) y Henderson (2009) (citado en Hernández, Fernández & Baptista (2010: 397-401) hacen referencia a muestras no probabilísticas que se utilizan en estudios cualitativos: muestras diversas o de máxima variación, muestras homogéneas, muestras en cadenas o por redes, muestras de casos extremos, muestras teóricas o conceptuales, muestras conformativas, muestras de casos sumamente importantes para el problema analizado y muestras por conveniencia. Por su parte, Flick (2015: 83), resume diversas opciones de muestreo en la investigación cualitativa: determinación *a priori*, recogida completa, muestreo teórico, muestreo de casos extremos, muestreo de casos típicos, muestreo de la variación máxima, muestreo de intensidad, muestreo de casos críticos, muestreo de casos sensibles, muestreo de conveniencia, selección primaria y selección secundaria.

Durante el proceso de investigación, las decisiones de muestreo tienen en cuenta los distintos estadios propuestos por Flick (2007) y que se articulan según el estadio en el que se encuentra el estudio.

La elección de muestreo para nuestra metodología es la, propuesta por Flick, de *casos con máxima variación* porque con este tipo de muestreo es posible construir una muestra lo más heterogénea posible. Por un lado, porque las pautas comunes que surgen de una gran variación poseen un interés particular y el propósito central en un muestreo de este tipo busca precisamente la homogeneidad. El procedimiento consiste en

seleccionar una serie de características que sirvan para organizar el diseño de la diversidad con distintas variables: grupo social, factor generacional, genérico, etc... Esas variables son las que determinarán la composición de la muestra, y con ello se pretende garantizar la presencia de una diversidad de características.

4. RESULTADOS

La aplicación de esta metodología en un estudio de caso llevado a cabo reveló resultados satisfactorios porque permitieron obtener información de los siguientes aspectos:

1. Aspectos de la propia obra literaria y de la autora desde el punto de vista de una muestra de personas lectoras de su obra:
 - a. Valor estético de la obra literaria.
 - b. Función social y política de la obra literaria en el público lector.
 - c. Información relevante sobre la recepción de la literatura en un sistema literario concreto.
2. Información sobre la praxis social del público receptor.

5. CONCLUSIONES

Enfocar el estudio de recepción literaria a partir de la experiencia individual lectora nos permite obtener información relevante sobre el impacto que supone la lectura entre el público lector. Así, las conclusiones que ofrece este estudio nos acercan a una estimación del alcance social de la obra literaria, en tanto que reflejo de la diversificación y del diálogo que impulsa la literatura en general.

Al mismo tiempo mediante esta aproximación empírica se ha conseguido obtener información sobre los discursos y las prácticas sociales desde nuestro particular enfoque de vinculación con la literatura. Por tanto, dicha articulación nos ha posibilitado entender la recepción literaria y la influencia de esta en las praxis individuales y colectivas de los

sujetos, y, por consiguiente, su alcance en el interior del tejido social. El valor estético, teórico y político que le otorgan a la obra literaria los sujetos que forman parte de la muestra de estudio, unido a sus trayectorias vitales, sirven de guía para poder desmenuzar el significado de las prácticas que se llevan a cabo desde la sociedad. La metodología cualitativa empleada permite alcanzar así, un triple objetivo:

1. Estudiar los aspectos cualitativos de la recepción de su obra.
2. Investigar el efecto del pensamiento en la praxis de los sujetos entrevistados
3. Y, como consecuencia de los objetivos anteriores, analizar los desafíos y contradicciones del grupo social objeto de estudio.

En definitiva, esta perspectiva para abordar el estudio de recepción permite, por un lado, analizar y dotar de coherencia a toda la multiplicidad significativa otorgada a la obra literaria, al mismo tiempo que observábamos cómo las personas entrevistadas dotan de significado sus acciones, tanto individuales como colectivas, así como sus visiones del mundo a través del hecho literario. Por otro lado, permite entender que las diferencias y similitudes extraídas de las percepciones de las lectoras funcionan como marcadores que revelan prácticas individuales y grupales en las que se identifican los sujetos entrevistados dentro su espacio social. Este modelo de análisis nos lleva, en última instancia, a corroborar la existencia de un efecto social del libro y, sobre todo, a comprender que este no puede terminar de concebirse sin la colaboración de sus agentes principales de interpretación, sus lectores.

Otra precisión que consideramos de interés incluir en este punto de conclusiones es que el acercamiento sociológico, además de permitir arrojar luz sobre las estrategias sociales que los sujetos sociales están llevando a cabo hoy día, revela similitudes y diferencias en las formas de recibir el texto ayudándonos a la construcción social del mismo. Esto demuestra que el proceso de recepción no se trata pues, de un modo previamente definido, sino de un ámbito compuesto de diferencias y antagonismos influido por las posiciones de los sujetos y las variantes grupales donde están inmersos. De ahí que conceptos centrales para las

teorías de las recepciones como el valor estético o la calidad literaria de una obra tomen desde esta aproximación dimensiones diferentes y dejan de considerarse evidentes para pasar a ser consideradas como el resultado de un proceso complejo.

Este método demuestra que el empleo de la obra literaria como instrumento para despertar la reflexión y conciencia críticas en los sujetos sociales supone una valiosa herramienta para recabar informaciones de interés y que resulta en una aportación empírica que contribuye a avanzar por nuevas formas en el entendimiento social de la literatura. Tomando en consideración la afirmación de Eagleton para quien definir la literatura se plantea como un problema sin respuesta final (1998), el empleo de esta herramienta analítica para el estudio de la recepción literaria intenta entenderla desde un prisma centrado en la relación subjetiva entre el texto y las vivencias personales de su público lector.

6. REFERENCIAS

- Bernard, H. R. (1995). Entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. H. Bernard (Ed.), *Métodos de investigación en antropología* (pp. 147-166). AltaMira Press, Londres.
- Chicharro, A. (2006). “Sociología de la recepción literaria y de la lectura (aspectos introductorios)” en Pedro Aullón de Haro y M^a Dolores Abascal (Ed.), *Teoría de la lectura* (pp. 289-308). Analecta Malacitana, Universidad de Málaga.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*, Ariel, Barcelona.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Holmes, D. (2021). La teoría literaria feminista y la figura de la lectora. Dossier: Teoría y crítica literaria feminista: rumores, ausencias y clamores (Coords. Isabelle Marc y Cristina Oñoro). *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 36, 51-68. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/5319>

- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). El acto de lectura: Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético. Dietrich Rall (Ed.), *En busca del texto. Teoría de la recepción*, (pp. 121-143), Instituto de Investigaciones Sociales, México.
- Jauss, H.R. (1971). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. La actual ciencia literaria alemana, (pp. 37-114), Anaya, Salamanca.
- Plummer, K. (1989). *Los Documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI, Madrid.
- Plummer, K. (2013). A Manifesto for Stories. L. Stanley (Ed.), *Documents of life revisited: Narrative and biographical methodology for a 21st century critical humanism* (pp. 209-220). Franham: Ashgate. Routledge, London.
- Pujadas, Joan J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature. La Découverte*, collection Repères, Paris.
- Zima, P. V. (1985). *Manuel de sociocritique*, L'Harmattan. Paris.

EL PODER TRANSFORMADOR DE LA PALABRA EN SAN VICENTE FERRER

ANNA PEIRATS²³²

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

Desde las Sagradas Escrituras y los textos patrísticos, así como desde las obras didácticas de la literatura medieval, es recurrente la tendencia a argumentar que la salvación espiritual del alma está directamente relacionada con el ejercicio de una vida virtuosa, como consecuencia del temor por el día en el que se juzgarán las acciones llevadas a cabo en la tierra y se otorgará el galardón o el castigo pertinente, sin distinciones. Esta visión dualista se impone a partir de la creencia apocalíptica de la venida inminente del fin del mundo, según la cual la superfluidad terrenal es contraria a un espíritu recto que debe ser juzgado por Dios.

Desde este punto de partida, y desde los orígenes, el cristianismo siempre ha otorgado un especial relieve a la predicación, por cuanto ha sido constante la necesidad de instruir; si bien es cierto que ha ido variando el estilo mediante el cual el predicador pretende adoctrinar sobre los peligros de una vida pecaminosa.

1.1. LA PREDICACIÓN DE SAN VICENTE FERRER

Desde el punto de vista de la predicación, la figura de San Vicente Ferrer participa de todo un universo de temas y tópicos que derivan de la tradición escolástica de las *Vitae Patrum*, de la literatura hagiográfica, así como del enciclopedismo de los *specula* medievales o de las

²³²Mail: anna.peirats@ucv.es. Directora del IVEMIR-UCV, Institut Isabel de Villena d'Estudis Medievals i Renaixentistes de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

recopilaciones de *exempla*²³³. En este sentido, la intensa actividad del dominico participa y está inmersa en todo un contexto homilético, de portador de la palabra de Dios al pueblo, al estilo de Giordano da Pisa y sus sermones del *Quaresimale Fiorentino* (siglo XIV), o de Bernardino de Siena, coetáneo al dominico valenciano. Aun partiendo de este trasfondo, una particularidad de la predicación vicentina es el hecho de haber instaurado una mentalidad de espera escatológica.

San Vicente moralizaba hasta el punto de argumentar en 1411 que el Anticristo ya se encontraba entre la sociedad desde hacía 8 años, y así lo defendía²³⁴ en las predicaciones llevadas a cabo en numerosos lugares de Europa.

La certeza de la presencia del Anticristo se basaba en las vivencias, en las que predominaban las creencias mágicas, las supersticiones, contra las cuales arremete el dominico valenciano, así como el adulterio, las blasfemias continuas a Dios, así como el incumplimiento del precepto de ir a misa, ya que los domingos muchos hombres frecuentan las tabernas y muchas mujeres.

A fin de concienciar a los receptores, en los numerosos sermones conservados y anotados por los reportadores, San Vicente, siempre fiel a la normativa requerida por las *artes praedicandi*, en cuanto a la recurrencia a un tema²³⁵, extraído de las Sagradas Escrituras, al orden en la

²³³ Una de las principales aportaciones de la oratoria medieval es el amplio abanico de pequeñas historias, leyendas, anécdotas que contienen una lección moral, los *exempla*, o las metáforas ya usadas por los santos padres, aunque adaptadas ahora como elemento de diversión del relato, que con frecuencia eclipsaba el propósito didáctico. Sobre el concepto de *exemplum* destacan las aportaciones de Brémond/Le Goff/ Schmitt (1982), en el sentido de que se incorpora en el discurso como técnica de persuasión.

²³⁴ En una carta que envió san Vicente al Papa Luna en fecha de 27 de julio de 1412 san Vicente argumentaba la idea de la inminencia de la venida del Anticristo (Vidal 1857, pp. 579-87; Fagés, 1905, pp. 213-24), lo que indica que no se trata de una estrategia moralizante del predicador, sino que el santo defendía sin circunloquios esta idea apocalíptica. Hay que tener en cuenta que el Anticristo solo puede ser derrotado por Cristo y por san Miguel (Dn 12, 1; Ap 12, 11 y 21). En un sermón de sant Vicente Ferrer, predicado en Salamanca, así se evidencia: "...será Sant Miguel, que traerá fuego del Cielo, é matará al Anticristo" (Carbonero, 1872, p. 442).

²³⁵ El tema siempre deberá estar extraído de una autoridad bíblica: "Primum est quod semper in omni praedicatione debet accipi thema de sacro canone Biblie, vel de evangelio vel de

exposición y a la *dilatatio* del sermón, destaca por el uso de un tono a menudo cargado de invectiva, sobre todo cuando se refiere a los deleites carnales, a los vicios de la lujuria y a la vanidad del mundo, así como a la desmesura en las costumbres, la forma de vestir, la falta de fe, la necesidad de acudir a escuchar los sermones, participar en la misa, etc. El fraile valenciano, desde el poder de la palabra, pretendía infundir el miedo ante la inminencia del Juicio Final y, por consiguiente, la necesidad de una conversión,²³⁶ en una sociedad a la que pretendía imponer una necesaria reforma de la moralidad. San Vicente partía de una voluntad de hacerse entender por sus receptores, por el pueblo en general. En este sentido, el discurso se presenta con la envoltura de un estilo reiterativo, mediante recursos que aportan dramatismo e intensidad a la predicación, como las onomatopeyas, las repeticiones constantes, las semejanzas, la exhortación y la interrogación retórica.

En la predicación de San Vicente Ferrer se presenta una sociedad que ha de vivir concienciada de la inminencia del juicio particular de las almas, apenas traspasada la existencia en la tierra. La temática constante en la que se concentran los sermones del dominico valenciano se basa en unos ejes constantes: la reforma de las costumbres civiles y religiosas, la conversión, la predestinación, así como la crítica a los judíos y a la inminencia del Juicio Final, por parte de un predicador avalado por las autoridades, por el poder de Benedicto XIII y por el rey Fernando de Antequera, motivo por el que se aseguraba su total credibilidad (Grande, 2006-8, p. 170). Según el santo valenciano será necesario llevar una vida virtuosa, dedicada a la realización de obras de misericordia, y hacer penitencia frente a la inminencia de una muerte próxima; es decir, el

epistola illius diei, si predices de dominica; si de sancto aliquo vel de sancta, potes thema accipere de quacumque parte Biblite volueris” (Martí de Barcelona, 1936, p. 322).

²³⁶ Los tres predicadores, Da Pisa, Bernardino de Siena y San Vicente Ferrer están inmersos en la necesidad de remarcar la evidencia del Juicio Final, así como la presencia de un Dios justiciero de los actos cometidos en la tierra. Sin embargo, será divergente el tratamiento de este tema en cuanto a la vehemencia en el contenido de la predicación del Anticristo, que en San Vicente llegará al máximo extremo, mientras que en Bernardino de Siena, por ejemplo, no es un eje fundamental de la predicación (Mormando, 1999, p. 232).

discurso en San Vicente parte del objetivo concreto de infundir el miedo²³⁷ y de anunciar la necesidad de una conversión espiritual.

La predicación vicentina se sostiene, pues, en el artesonado ideológico de la idea de la salvación y del Juicio Final, tema que desde los primeros tiempos del cristianismo ha supuesto una preocupación fundamental, tanto para los eclesiásticos como para los creyentes, en general y que ancla sus fundamentos en textos del Nuevo Testamento (Mt 25, 31-46), donde se deja patente que, tras las tinieblas y la caída de estrellas, aparecerá el estandarte del Hijo del Hombre en el Cielo. No faltan tampoco en el Antiguo Testamento referencias que aluden a la justicia colectiva del Dios de la Antigua Ley (Dn 12, 1-2: los que duermen en el polvo de la tierra se despertarán, unos para la vida eterna, otros para la eterna vergüenza» y Salmos 98, 9, juzgará al mundo con justicia.

1.2. EL MÁS ALLÁ

La preocupación constante de la sociedad medieval por asegurar la continuación de una vida eterna, una vez concluída la vida terrena, justifica la lucha entre una vida virtuosa, entregada al bien, frente al ejercicio de los vicios, como exponente del mal que, por consiguiente, deriva en la condena en el fuego eterno del Infierno, una vez sobrevenido el Juicio Final (Patch, 1983).

Frente a la idea del mal y de la consiguiente necesidad de una conversión interior, la predicación de san Vicente Ferrer fue ampliamente difundida en diferentes lugares de Europa. Además del poder transformador de la palabra, el santo valenciano contaba con el acompañamiento de una comitiva formada por más de cien mujeres, hombres y niños, que iban flagelándose y anunciando la necesidad de conversión (Brunel, 1953).

Son varios los sermones en los que San Vicente Ferrer alude a los lugares que configuran el otro mundo. Su visión al respecto remite al esquema de los cinco estadios (cielo, infierno, purgatorio, limbo de los

²³⁷ Este sentimiento de temor como efecto de los sermones en San Vicente se consigue también mediante la técnica del santo de dramatizar su discurso, mediante amplificaciones, onomatopeyas, gestualidad, y otros recursos que buscaban concentrar la atención del público, conmovier e impactar (Grande, 2006-2008, p. 187).

niños y limbo de los Padres) en los que terminó el proceso de especialización funcional del más allá de la mano de la escolástica del siglo XIII. El paraíso aparece con cierta frecuencia, en especial en algunos sermones de difuntos que versan sobre el motivo de los cuatro estados. Siguiendo Petrus Comestor y la *Storia Scholastica*, con la comparación entre la Jerusalén terrena y la celestial en tiempos de Salomón, san Vicente presenta el cielo como un lugar jerarquizado (ed. Sanchis Sivera, 1932-4: I, 47-57), que está dividido en tres órdenes: en el más bajo se encuentran los hombres de trabajo, luego los hombres nobles y, en último, el templo y el palacio del rey.

Así, la gloria del paraíso está formada por tres jerarquías: en la primera habitan las personas de devoción, penitentes y misericordiosas; en la segunda, aquellos que, a pesar de haber sido castigados por las tribulaciones del mundo, se han mantenido fieles a Dios y no han respondido a las injurias del prójimo; en la tercera, las personas de señoría, emperadores, reyes, gobernantes, que han cumplido su tarea con justicia, así como las personas de sabiduría divina que entienden la escritura, y con su predicación extraen los errores de las gentes; también figuran los que han estimado fervientemente.

En el cielo no se envejece ni se muere; tampoco se trabaja, ni se tienen dolores ni enfermedades (1932-4: II, pp. 65-66) y la música es el sonido celestial por excelencia: “quins sons e quins sturments et quins cants hi ha!” (1932-4: I, p. 51, con el *exemplum* del monje que con el encanto de la música celestial vuelve en sí después de lo que considera que ha sido un rato, cuando en realidad son 400 años). El gusto se verá saciado con “una liquor gloriosa i clara” que circulará por los intestinos y se podrá saborear en cualquier momento. El tacto está unido a la danza. El “enteniment desordenat de luxúria” queda absolutamente descartado. El olfato experimentará las sensaciones de todo tipo de aromas que exhalan el cuerpo de Cristo, la Virgen y los santos (1975-88: IV, pp. 192-193); en los placeres del paraíso continuamente las almas bailan y están de boda (1975-88: IV, p. 64).

Sin embargo, no es fácil el acceso al más allá; la gloria celestial está destinada a muy pocos. Si las almas del Purgatorio pueden contar con los sufragios de los vivos, en el caso de los condenados al infierno el

carácter eterno de la condena se acentúa con fuerza: “In inferno nula este redemptio”. Y a partir de una descripción del más allá sobre la base de una estructura tripartita, prescindiendo del Limbo, establece un paralelismo con las tres virtudes teologales: el infierno es el lugar donde no hay esperanza (“mortuaria homine impío, nula spes”, Pr 11, 7). Niega no solo cualquier posibilidad de abandonarlo, sino también cualquier tipo de alivio del tormento, y llega a la idea de que las misas y las obras por los difuntos condenados no solo no les sirven de ayuda, sino que se traducen en “major turment e pena”.

En Vicente Ferrer hay dos motivos que suelen coincidir en los sermones donde se hace referencia al infierno: la presencia constante del fuego y la estratificación de las diferentes estancias, a la vez que utiliza con frecuencia el símil del fuego del infierno con el fuego del mundo; se trata de un fuego oscuro que arde de manera continua, pero que permite a los condenados que se miren unos a otros, con lo cual se multiplica el dolor y la pena (1932-1934: II, pp. 65-68).

Tampoco son raros los elementos recurrentes de las penas, como los olores putrefactos o la alternancia entre el frío y el calor: “en infern, en aquella pudor, en aquella fredir, en aquell foch eternal” (III, p. 41). Y llega a establecer una conexión entre los siete pecados capitales y las siete estancias infernales, donde estos son castigados. Cada uno de los siete pecados está bajo la tutela de los siete príncipes de los demonios, que rigen los siete estados del infierno: Leviatán (soberbia), Mammon (avaricia), Asmodeus (lujuria), Belzebuch (envidia), belfegor (gula), Beliabevit (ira) y Astaroth (acidia). De los 7 vicios el peor de todos es la avaricia, que es el fundamento de todos los demás. Por este pecado los señores se entregan a la rapiña, los prelados a la simonía, los ricos a la usura, los mercaderes al fraude, los campesinos al robo y los juristas y notarios a la calumnia. Quien es ávido para las riquezas comete todos los pecados: es soberbio y lujurioso y acaba perdiendo la fe (1975-88: III, p. 275). Los perezosos permanecen en una estancia llena de gusanos, de arañas y serpientes (1932-1934: I, pp. 279-287). Otras veces establece un paralelismo entre las nueve órdenes de ángeles celestiales y lo que San Vicente llama 9 “presons o carçres” del infierno, gestionadas

por nueve órdenes de demonios que se corresponden con los ángeles rebeldes precipitados a las tinieblas.

También se justifica la visión tripartita del infierno a partir de un paralelismo con el cielo: las tres jerarquías angélicas de la ciudad del paraíso (*àngels obsequents, presidents i assistents*) se corresponden en la ciudad infernal con las tres prisiones (1973: II, pp. 154-155). En este sentido, cabe destacar que en San Vicente Ferrer existe la falta de un discurso de carácter teológico o dogmático; el infierno en el fraile valenciano no es más que un instrumento de carácter moral, al servicio del temor por las penas del más allá²³⁸.

Si a los que mueren alejados de Dios les corresponde el tormento del infierno, los que mueren sin penitencia o no la han cumplido debido a la gravedad de sus pecados, terminan en el Purgatorio, que es también el destino de los que mueren en pecado venial o se han mostrado negligentes a las buenas obras (1932-1934: II, p. 68). Concebido como bautismo de fuego, el alma retorna a un estado de pureza, aunque sobrevienen en el cristiano unos efectos similares a los del sacramento (“Argenter és nostre Senyor, que allí purifique les ànimes, com fa l'argenter l'or, e l'argent, e.l foc” (1932-1934: I, pp. 108-109).

El Purgatorio en San Vicente es, pues, ígneo. No hay presencia de demonios, y las almas están más o menos sumergidas en el fuego, de acuerdo con la gravedad de los pecados (1975-1988: III, p. 286). Castigo añadido es la percepción dilatada del tiempo que experimentan los condenados y que ilustra el ejemplo del enfermo que cambia las dolencias por tres días en el Purgatorio; cuando permanece alrededor de tres horas, que le parecen tres mil años, pide volver a la vida y encuentra consuelo en el sufrimiento (1975-1988: IV, pp. 103-107), al tiempo que hace mención a un purgatorio ígneo.

²³⁸ Esta visión estratificada evoca las nueve penas del infierno elaboradas por Honorius Augustodunensis en el *Elucidarium*, donde se pone de manifiesto también un paralelismo entre el mundo celestial y el infernal. De esta conexión entre las dos esferas antitéticas se explicará la idea de la intensidad del fuego infernal, que no será más que un reflejo del fuego terrenal (ed. Lefèvre, 1954, p. 447; *PL* 172, col. 1160).

1.3. EL LIBRO DE LA VIDA

Una estrecha relación entre el tema del Juicio Final y el más allá presenta el concepto del libro de la vida²³⁹, cuyas fuentes bíblicas se encuentran en el Apocalipsis, en el sentido que en este libro constan los nombres de los justos, mientras que no figuran los que adoran a la bestia (Ap. 17, 7-8). En el bíblico libro de Daniel se alude a la salvación de los que están escritos en el libro (Dn 12, 1-3).

Siguiendo la autoridad bíblica del Apocalipsis, el *Elucidarium* de Honorius Augustodunensis toma como *quaestio* y sentencia, u objeto de discusión la máxima²⁴⁰ *libri aperti sunt*». En la recopilación de *Eximilis*, en el número LXXIV (1932-1934: I, pp. 79-80) se argumenta que San Agustín, al ver pasar por su lado un diablo cargado con un enorme libro, le pregunta por la naturaleza de este. El diablo le responde que se trata de la relación de los pecados de los hombres. El santo le requiere que le muestre el contenido, aunque descubre que figura a su cargo haber descuidado en cierta ocasión el rezo de completas. Tras rezarlo devotamente en una iglesia comprueba cómo su nombre ha sido borrado del listado.

Este listado del libro de la vida está relacionado con la idea de la predestinación: Dios otorga la justicia salvadora (Ga 3, 11; I Rom 1, 18) a todos los que creen, sin distinción, y los hace más justos por gracia, en virtud de la predestinación. Leemos en las Sagradas Escrituras, y en textos tan valencianos como el *Spill* de Jaume Roig (vv. 14585-14593) la metáfora de Dios como alfarero, tomada de Jr 18, 6, para recordar que

²³⁹ El tema del libro de la vida se recoge en la *Summa Theologiae* de santo Tomás de Aquino (I, q. 24, art. 14), donde se debate sobre este concepto, asociado a la idea de la predestinación divina. Este libro de la vida implica la inscripción de los predestinados, que han adquirido la gracia ante Dios y, por tanto, han merecido alcanzar la gloria celestial. Según Tomás de Aquino, los inscritos en el libro de la vida pueden ser eliminados; o, por otra parte, y en función de las obras realizadas, constar como inscritos aquellos que no han aparecido anteriormente o volver a registrarse los que ya habían figurado previamente.

²⁴⁰ «Libri sunt prophetae, sunt apostoli, sunt alii perfecti. Qui libri tunc aperti erunt, quia doctrina et exempla eorum omnibus patebunt; in quibus omnes quasi in libris videbunt quid facere vel vitare debuerunt. *Liber vero vitae est vita Jhesu*, in qua omnes quasi in libro legunt quid de praeceptis eius vel fecerunt vel neglexerunt. Liber vitae est etiam vis divina, in qua omnes conscientias suas quasi scriptas videbunt» (ed. Lefèvre, 1954, p. 461).

Dios, libre como es, elige a los que quiere, tanto a gentiles como a paganos. Dado que Dios decide los destinos del hombre, como un alfarero decide qué pieza debe fabricar con el barro, la comparación enseña al profeta que el barro condiciona al alfarero que lo trabaja (Jr 18, 1-6). Dios es dueño de su arcilla, y modela²⁴¹ (Is 29, 16; Sv 15, 7), por cuanto ya ha previsto quiénes serán los elegidos a la predestinación.

Por lo tanto, San Vicente argumenta que si Dios ya sabe quiénes serán los predestinados, estos ya están anotados en el libro de la vida, que tiene dos caras, una a la derecha, escrita con letras de oro, y otra a la izquierda, escrita con tinta negra, donde figuran todos los condenados (1932-1934: I, pp. 138-139). En este sentido, Jesucristo tendría dos libros, uno de predestinación y otro de justificación. Los que están en pecado son borrados del libro de la vida y escritos en el infierno, mientras que están inscritos los que han llevado una vida virtuosa:²⁴²

Dien los doctors que Jesuchrist ha dos llibres: la hu és appellat de predestinació, l'altre és de justificació, ço és, segons la present justícia, axí com appar en los notaris, qui han dos libres, la hu és appellat registre, l'altre cartolagium, lo qual porten ça e lla. E en aquest libre són scrits tots aquells qui han ésser salvats e dapnats, e no pot fallir [...]. L'altre libre és segons la present justícia, car com la persona pecque, encontinent és scrit en lo cel, en la eternitat de Déu. Axí matex com la persona fa bona vida, allí és scrit e és delida l'altra scriptura dels peccats (1975-1988: V, p. 95).

Además, san Vicente Ferrer subraya la idea de que Jesucristo en el desierto, además de ayunar y dedicarse a la contemplación, llevaba detrás el libro de la vida: “Tostemps portava lo llibre de la vida, on són escrites totes les coses. Dic-te que cascun dia llegia tot lo llibre de vida, que és major que la Bíblia, llegint la glòria de Paradís, llegint los damnats què seria d'ells, llegint lo purgatori, llegint tots los peixos e tots los animals; e així, ell se ocupava” (1973: I, p. 91).

²⁴¹ La fuente bíblica de s. Pablo Rom I, 9 se asimila en Eiximenis al *Terç del Crestià*: “és axí com la olla deya a l'oller que la ha feta, que ell no la entén. Cert, seria digna que l'oller li donàs tal colp ab lo peu que tota la sclafàs” (1929: I, p. 180). La salvación humana, en este sentido, depende de la gracia concedida.

²⁴² Cf. esta idea en san Agustín, *Libro de predestinacione* (PL 44, col. 959).

Según esta misma idea de la predestinación y del libro de la vida, se entiende la metáfora de los invitados a la cena celestial. El fraile valenciano se cuestiona por qué la gloria del paraíso se compara a una cena, donde normalmente se come poco, y no a una comida, que suele ser en materia más abundante (1932-1934: II, p. 36). La comida simboliza la presente vida, mientras que la cena es la otra vida; es decir, se alude a la cena celestial como comida provechosa que solo adquiere sentido en el más allá.

Mediante la recurrente intertextualidad al evangelio de Mt 22, 14: “*Multi autem sunt vocati pauci vero electi*”, el mensaje directo es conocer tanto las lecciones viejas, aplicadas a la historia de la Redención, como escucharlas efectivamente; es decir, ponerlas en práctica, con el fin de orientarse en el camino elegido hacia la salvación. El hombre debe renunciar a la creación divina del ámbito terrenal para unirse a la divinidad, lo que supone un ascenso hacia la perfección. Desde este contexto ascético de quien debe ascender a la alta sierra de meditar se asegurará al fiel que pueda llegar a entender los misterios que, con frecuencia, solo se creen mediante la fe. En este sentido, remarca San Vicente: “Tota la setmana anau baix, la festa s'acosta: *munant en la muntanya de contemplació*, deu hom despendre lo temps en obres espirituals. Ara seu en la muntanya, e assieu-vos; e deu-se tenir en esta forma, que lo seure és reposar de coses terrenals e temporals: mas reposar-nos en obres espirituals” (1973: II, p. 38). Es el momento justo para iniciar un camino de conversión interior, a partir de la asimilación del contenido teológico predicado. El proceso se inicia con un recorrido por los episodios de la vida de Jesucristo, entre los que se hace especial hincapié a la Pasión y a la Crucifixión.

2. OBJETIVOS

En el presente artículo se parte del objetivo de describir cuál es la aportación de san Vicente Ferrer a la predicación del momento, a fin de persuadir sobre la necesidad de una reforma social en los receptores de los sermones. La predicación del dominico valenciano se centrará en ofrecer una visión original sobre la llegada del Anticristo, figura satánica

que anhela corromper el mundo y se enmarca en un mundo de terror, el Juicio Final, el más allá y el libro de la vida, a la vez que presenta la vida de Jesucristo como ejemplo a imitar en tanto que referente de una vida virtuosa.

3. CONCLUSIONES

Desde la lectura de los sermones de san Vicente Ferrer, se justifica la aportación del dominico a la literatura didáctica y moralizante que, partiendo del leitmotiv del concepto de temor, evidencia la necesaria reforma de la sociedad bajomedieval, desde un cambio de conducta, de actitudes y de una depuración de las creencias y de los preceptos. Desde esta opción de incidir en la sociedad, la literatura en san Vicente Ferrer se cohesiona a partir de tres ejes: la certeza de la venida del Anticristo, el Juicio Final y el Libro de la vida como testimonio del juicio particular de las almas.

Partiendo, pues, de una asimilación de los textos bíblicos, patrísticos y homiléticos, en san Vicente Ferrer se añade la particularidad compartida por toda una corriente escatológica que describe de manera contundente todo un mundo basado en el temor y en la idea de la conversión, como punto imprescindible para alcanzar la salvación espiritual.

4. REFERENCIAS

- Aquino, s. Tomás (1998). *Suma de Teología*. BAC, 5 vols.
- Brémond, C.; Le Goff, J.; Schmitt, J.C. (1982). *L'exemplum, Typologie des sources du moyen âge occidental* 40. Brepols.
- Cátedra, P. (1981-1983). *La predicación castellana de San Vicente Ferrer*. BRABLB 39, 235-309.
- Bernardino de Siena, San (1989). *Prediche volgari sul campo di Siena, 1427* (ed. C. Delcorno). 2 vols. Rusconi.
- Da Pisa, G. (1974). *Quaresimale fiorentino 1305-1306* (ed. C. Delcorno). *Autori Classici e Documenti di lingua* Publicati dall'Accademia della Crusca.
- Eiximenis, F. (1983). *Lo Crestià* (ed. A. Hauf). Ed 62.
- Fagès, H.D. (1905). *Notes et documents de l'Histoire de Saint Vicent Ferrer*. Lovaina-Paris

- Grande, M. T. (2006-2008). Las raíces de la eficacia del discurso homilético de fray Vicente Ferrer en la campaña de predicación castellana de 1411-1412. *Revista de Historia medieval*, 15, pp. 165-88.
- Lefèvre, Y. (1954). *L' elucidarium et les lucidaires: contribution, par l'histoire d'un texte, à l'histoire des croyances religieuses en France au moyen âge*. De Boccard.
- Martí de Barcelona, P. (1936). *L' Ars praedicandi de fra Francesc Eiximenis. Homenatge a Antoni Rubió Lluch*, II, 304-40.
- Mormando, F. (1999). *The Preacher's Demons: Bernardino of Siena and the Social Underworld of Early Renaissance Italy*. University Of Chicago Press.
- Patch, H. R. (1983). *El otro mundo en la literatura medieval*. FCR.
- Peirats, A.I. (2010). *L'Spill de Jaume Roig: edició crítica i estudi*, 2 vols. AVL.
- PL (1841-1855). *Patrologiae Cursus Completus Series Latina* (ed. P. Migne). 217 vols. <http://www.documentacatholicaomnia.eu/>
- Vicente Ferrer, San (1932-1934). *Sermons* (ed. J. Sanchis Sivera). 2 vols. Barcino.
- Vicente Ferrer, San (1973). *Sermons de Quaresma* (ed. M. Sanchis Guarner). Albatros.
- Vicente Ferrer, San (1975-1988). *Sermons* (ed. G. Schib), 4 vols. Barcino.
- Vicente Ferrer, San (1994). *Sermones* (ed. P. M. Cátedra). Consejería de Cultura y Turismo.
- Vidal, F. (1857): *Vida del valenciano apóstol de Europa San Vicente Ferrer, con reflexiones sobre su doctrina*. José Rius.

“WHAT THE SON WISHES TO FORGET,
THE GRANDSON WISHES TO REMEMBER”:
INTERGENERATIONAL ISSUES
IN JHUMPA LAHIRI’S *THE NAMESAKE**

JOSÉ R. IBÁÑEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

The influx of people from India is among the least-known immigration movement in the United States. The first recorded arrival of an Indian citizen to the U.S. dates from 1790. Taking this event as the starting point of an Indian presence in America, Mukesh Bagoria establishes four phases in the history of this specific migratory flow (2009-2010, p. 895). The most recent of these, which occurred after the enactment of the 1965 Immigration laws abolishing the quota system for arrivals from specific nations, was the most influential in helping to shape the current composition of Asian-Americans on American soil.

According to the 2010 U.S. Census, the Asian Indian population was 3.2 millions, a considerable number of those concentrated in large urban areas such as Chicago and New York (Pavri, 2014, p. 165). Since the 1960s, many of these immigrants joined graduate programs in American universities and colleges. Years before, in 1951, India’s first prime minister Jawarhalal Nehru (1889-1964) had established, in Kharagpur, the first of seven Indian Institutes of Technology. Due to the enormous surplus of engineers that ensued, thousands of graduate students applied to

* The research of this paper was supported by the project CEI Patrimonio, University of Almería.

doctorate programs in American universities, most notably in California and Massachusetts. In this regard, Thomas Friedman notes that:

If you were smart, educated Indian, the only way you could fulfill your potential was by leaving the country and, ideally, going to America, where some twenty-five thousand graduates of India's top engineering schools have settled since 1953, greatly enriching America's knowledge pool thanks to their education, which was subsidized by Indian taxpayers (2006, p. 127).

Those highly-educated Indians, English speaking and overwhelmingly urban, entered the U.S. on exchange visitors' visas, and many brought their spouses with them. "It was as if someone installed a brain drain that filled up in New Delhi and emptied in Palo Alto," observes Friedman (2006, p. 128).

According to the *Chronicle of Higher Education*, in 2012 India ranked second in terms of graduate students sent to the U.S., with many of these finding work in the information technology industries (Pavri, 2014, p. 165). In the following years, these highly-skilled Indians tended to be hired as university teachers or found promising jobs in American corporations. Nowadays, the Asian Indian community is considered to be one of the most affluent and educated minorities in the U.S.

Jhumpa Lahiri is the daughter of one of those Indian immigrant families arriving in the US in the late 1960s. Her family left Britain when Lahiri's father found a job as a librarian at the University of Rhode Island. She grew up and studied in the U.S., and began publishing short story collections and novels. Among other topics, her fiction explores the travails that Indian Americans suffer in adapting to their host country. Indeed, like many of those highly-skilled immigrants, Ashoke Ganguli, the father of the main character of her first novel, *The Namesake*, had traveled to Massachusetts to study fiber optics at MIT (Lahiri, 2004, p. 9).

2. GOALS

The aim of this chapter is to explore the intergenerational conflicts that affect the Gangulis, an Indian family which migrated from India to the U.S. in Lahiri's *The Namesake*. In my approach, I will adopt Marcus L.

Hansen's three-generation paradigm. In the novel, Ashoke Ganguli and his wife Ashima clearly represent first-generation immigrants, while the character of their son, Gogol Ganguli, reflects traits which correspond, interchangeably, to members of the second generation and third generation. I will offer a brief introduction to the author, a realist Indian-American writer cited by *The New Yorker* in 2000 as one of the twenty most important young American authors of the new century. I will address the critical response to the novel, before offering an interpretation of the complex existence of its main protagonist, Gogol Ganguli, in his struggle for assimilation, a struggle which leads him to inhabit the borderlands of American society, before returning to the culture of his ancestors following the sudden death of his father. I will also consider Mira Nair's 2006 film adaptation of the novel, focusing on a number of scenes and ideas which are explored in both the novel and on screen.

Born in London in 1967, Jhumpa Lahiri is the daughter of Bengali immigrants who, having lived for a time in the U.K., moved to the U.S. when she was only three years old. She chose not to use her real name, Nilanjana Sudeshna, as an author, taking instead the penname Jhumpa Lahiri. Raised in Rhode Island, she gained a total of four graduate degrees, including a Ph.D. in Renaissance Studies from Boston University. Her literary debut was *Interpreter of Maladies* (1999), a short story collection that was awarded the Pulitzer Prize for fiction, while her first novel, *The Namesake* (2003), earned both public and critical recognition. Three years later, in 2006, this novel was made into a film, based on a script written by Lahiri herself and adapted by Indian filmmaker Mira Nair.

Regarded as a fine example of the Indian diaspora, Lahiri's novel is largely based on her own experience as a foreigner in the U.S., having moved with her family from Britain to Rhode Island when she was three. The novel exploits the binaries of home and host, as well as tropes of ethnicity, while also addressing cultural clichés such as those of naming a child following Hindu traditions, arranged marriages, Indian food, and religious practices. However, as Natalie Friedman has noted (2008, p. 112), Lahiri's depiction of her main characters moves beyond the clichés of the "American Dream".

Some critics have seen *The Namesake* as a postcolonial novel, and David H. Lynn considers that it recalls “those twentieth-century novels of earlier American immigrants” (2004, p. 163). In this regard, Tamara Bhalla has argued that discussions of the novel have led to debates on issues relating specifically to South Asian American communities in the U.S., namely, “class privilege, assimilation, the maintenance of traditional gender roles, inter- and intra-racial dating, and immigration versus second-generation experiences” (2012, p. 109). And whereas this has generally been accepted, other critics have voiced their disappointment at the way *The Namesake* represents “attractive depictions of consumerism” as well as displaying the “fetishization of South Asian culture for white audiences” (Bhalla, 2016, p. 105). Furthermore, the novel has been criticized for the representation of a number of tropes that are common in Indian-American families. Indeed, Tamara Bhalla notes that Lahiri’s work was openly called into question “for focusing on an affluent, Hindu, heterosexual Indian-American experience to the exclusion of other ethnic, linguistic, and minority populations within the South Asian American community” (2012, p. 109); despite such criticism, however, she does admit that Lahiri successfully manages to offer “a recognizable narrative of immigration and assimilation,” (109) one which stems primarily from such stereotypes as gender and ethnicity

The Namesake chronicles the life of the Indian Ganguli family in the U.S., depicting their daily struggles with adaptation and assimilation from the late 1960s to the beginning of the new millennium. After an arranged marriage in India, Ashima Ganguli must follow her husband Ashoke to Boston as he is pursuing his doctorate studies. In America, the couple has to try to maintain their traditions in light of the new impositions of the host country. When their first child is born, a son, they initially call him Gogol, a pet name which Ashoke chooses after his favorite Russian author, while they await a letter from Ashima’s mother. The letter never arrives, and the couple therefore give their son an alternative (“good”) name, Nikhil, yet when the boy enters kindergarten he will not accept it. Indeed, this re-naming will lead to identity problems

for the young Gogol, who never responds to Nikhil, and thus his pet name becomes his good name.²⁴³

While in college, Gogol decides to change his name to Nikhil after he discovers that his father's favorite writer was an extravagant and paranoid man. This second change of name not only marks the beginning of his assimilation into American culture, but also indicates his distancing from his own Indian heritage, and he now begins to behave like most other American kids of his age. However, his father's unexpected death will prompt him to make a dramatic change in his life. He will end his relationship with an American girl and, following his mother's suggestion, will date Moushumi, the daughter of a Bengali family. The young couple falls in love and their marriage turns out to be the arranged marriage that Ashima has always dreamed of for her son. But Moushumi, an attractive and sophisticated Bengali-American woman with a glamorous French education, ends up having an affair which Nikhil eventually discovers.

The novel ends coincides with Nikhil's divorce, his sister Sonia getting engaged to Ben, a half-Jewish, half-Chinese American, and his mother, after becoming a widow, announcing that she plans to sell the family home and live half the year in America and the other half in India. Nikhil goes up to his room and comes across a volume of short stories by Nikolai Gogol, the book his father had given him as a present for his fourteenth birthday and that he had entirely forgotten about. When he opens the book, he finds the inscription his father wrote to him: "The man who gave you his name, from the man who gave you your name" (Lahiri, 2004, p. 288).

²⁴³ Lahiri explains in her novel the difference between good names and pet names: "Every pet name is paired with a good name, a *bhalonam* for identification in the outside world. Consequently, good names appear on envelopes, on diplomas, in telephone directories, and in all other public places. [...] Good names tend to represent dignified and enlightened qualities. [...] Pet names are never recorded officially, only uttered and remembered. Unlike good names, pet names are frequently meaningless, deliberately silly, ironic, even onomatopoeic" (Lahiri, 2004, p. 26).

3. METHODOLOGY

In what follows, I will consider Lahiri's *The Namesake* within the framework of Marcus Lee Hansen's model of third-generation return, a theory first proposed by this historiographer of immigration in 1938. In a paper entitled "The Problem of the Third Generation Immigrant", Hansen, a descendant of Scandinavian immigrants, claimed that the waves of immigrants arriving in the US since the mid nineteenth-century were not themselves a singularly American phenomenon but rather part of a longer process of European immigration to the Americas that had begun in the sixteenth century (Spear, 1961, p. 262). He describes how a number of sentiments were aroused by the arrival of hordes of immigrants in the U.S. In his view, it was the first generations of immigrants who most willingly and completely sought to adapt to the new country.

These first waves of immigrants became a general problem for Americans, although this eased somewhat as the new arrivals began to move westward. Although the problems might have seemed to disappear across the prairies of the Midwest, they in fact persisted. When the children of immigrants grew up in their new homeland, they had to tolerate not only with the criticism of Native Americans, but also the criticism by their elders. The members of this second generation felt intimidated at school, often quitting early, but also had difficult lives at home; thus, whereas they were regarded as "too foreign" at school, their parents typically saw them as "too American." Homelife would entail their parents striving to maintain the culture, religion, language and customs of the land they had left behind, and wanted their children to acknowledge their cultural background. "When the son and the daughter refused to conform," Hansen observed, "their action was considered a rebellion of ungrateful children from whom so many advantages had been provided" (1938, p. 7). These children, then, had to inhabit two worlds at the same time while feeling at ease in neither (p. 7). The only solution was to forget all the bonds that linked them to their ancestors' culture and to embrace assimilation, this manifesting itself a self-denial of their own background. Hence they were eventually "Americanized," although in the eyes of the foreign-born they were seen as being guilty of cultural apostasy.

Hansen also anticipated that whereas the pessimistic view of the second generation, one that effectively sought to forget or overlook what their parents had achieved, this itself would be discarded with the emergence of the third generation. He foresaw the rise of a third generation which shared none of the feelings of inferiority and alienation experienced by their 'parents.' "They are American born. Their speech is the same as that of those with whom they associate. Their material wealth is the average possession of the typical citizen" (p. 10). This third generation looked at their 'grandparents' with respect, felt proud of their achievements, and aimed to recover those cultural traits which had been denied or sidelined by their 'parents.' Indeed, his view of the third generation drove Hansen to articulate a principle, based on what he believed to be a universal phenomenon applicable in all fields of historical study: "what the son wishes to forget the grandson wishes to remember" (p. 9).

There is a corollary to Hansen's dictum in terms of the three generations of immigrants. Those immigrants from similar cultural, ethnic or religious backgrounds usually live in geographical concentrations reflecting the effects of social and familial networks, thus allowing family members to stay in touch and effectively forming pockets of populations in which the same cultural elements are maintained. As Hansen argued, many immigrant communities turned out to be a "profoundly conservative element in the American life" in that they primarily sought economic freedom rather than religious or political liberty (Spear, 1961, p. 266). Indeed, those immigrants pursued the dream of success, but they usually exhibited a "tendency to old ways more tenaciously than those who stayed at home. It was not until the second generation reached adulthood that members of the immigrant community began turning to progressive movements" (p. 267). Thus, the members of the first generation aimed to adapt themselves to the new conditions, but tried to stimulate the old values in their children.

3. THE THREE GENERATION PARADIGM IN JHUMPA LAHIRI'S *THE NAMESAKE*

3.1. FIRST GENERATION, OR THE DUALITY OF MAINTAINING TRADITION AND ADAPTATION TO THE NEW ENVIRONMENT

The Namesake follows the footsteps of Gogol Ganguli, from the moment of his birth to his adult life, lingering on his romantic life with Anglo-American women until he finally marries a second-generation Bengali girl, Moushumi Mazoomdar, a relationship that ends in a divorce. Similarly, the novel focuses on the identity problems experienced by Gogol, who alternates between accepting and rejecting his pet name, Gogol, and his good name, Nikhil.

Following the arranged marriage established by their parents in India, Ashima and Ashoke Ganguli move to the U.S., their new host country. The novel opens on a cold winter day in Boston, when Gogol's mother Ashima is making "a humble approximation of the snack sold for pennies on Calcutta sidewalks" (Lahiri, 2003, p. 1). Lacking the Indian proper ingredients, she pours Rice Krispies onto the spicy recipe, resulting in a hybrid, surrogate concoction that will satisfy her cravings of pregnancy. Ashima cannot avoid missing her homeland, although she denies her frustration by following Indian culinary practices as a means of keeping her cultural background afloat. Indeed, despite knowing that she will have to remain in the U.S. for the rest of her life, she holds onto Indian traditions, inadvertently creating misrepresentations of India in an American context. Throughout the novel, both Ashima and Ashoke will strive to bridge the gap between homeland and the host country they inhabit by keeping customs, religious, and culinary practices alive, which in turn help them to reproduce surrogate representations of an India in America. In the words of Madhurima Chakraborty, "these new rituals are fundamentally different acts of a migrant rooted in a new place" (2014, p. 619). As one of the main characters in the first part of the novel, Ashima experiences the different stages on the road to her adaptation—homesickness, estrangement from a new culture, preservation of traditions—all in order to survive in the host country. As Natalie

Friedman (2008, p. 114) has noted, for the immigrant generation, India comes to represent the place to which they yearn to return.

While Ashoke goes to college, Ashima remains at home recalling moments of joy in Calcutta with her family and in her own culture, although she assiduously conceals her feelings when giving an account of the wonderful possibilities that Americans enjoy—“the powerful cooking gas that flares up at any time of day or night” (p. 30)—and that she transmits in the letters she sends to Calcutta. At other times she ponders the issues of raising a child in a country “where she is related to no one, where she knows so little” (p. 6). When she goes out shopping, she can neither understand the absence of sidewalks, streetlights, public transportation nor the way Americans look at her as she strolls down the street, a “combination of pity and respect” (p. 50). At this stage of adaptation, Ashima cannot avoid comparing things in her host city of Boston to Calcutta, the city where she was born. Thus, when the Gangulis buy a house, they also decide to follow the American tradition of acquiring lots of things from garage sales, although the thought of buying second-hand goods which have belonged to strangers makes her ashamed (p. 52).

In Indian families, women are typically seen as the keepers of the culture and remain faithful to religious traditions. Madhurima Chakravorty (2014, p. 615) observes that Ashima takes great pains to maintain her family’s ethnic Bengali identity. Such behavior also affects the clothes she wears. While Ashoke wears polo shirts and suits when he goes to university, Ashima continues to wear saris. At home, she cooks Indian recipes from scratch, and after the arrival of her first-born child, she teaches him “to eat on his own fingers, not to let the food stain the skin of his palm” (Lahiri, 2004, p. 55). Ashima will also teach her son Bengali, as well as certain Indian religious traditions: “She teaches him to memorize a four-line children’s poem by Tagore, and the names of the deities adorning the ten-handed goddess Durga during pujo” (p. 54).

Tradition wrestles with modernity in *The Namesake*. Its plot is built around the concept of identity, this intimately linked to the process of naming a child. When their first child is born, Ashoke and Ashima decide to continue the Indian child-naming tradition, and hence they wait

for a letter from Ashima's grandmother in which she will reveal the name she has chosen for the baby. The letter is delayed in the mail, and due to American regulations—a child cannot be released from hospital if his/her name has not been registered—his parents are asked to register a pet name, Gogol, which will be changed into a good name when the letter finally arrives. Ashoke chooses the name Gogol for his son as a tribute to his favorite Russian writer. The letter sent by Ashima's grandmother is eventually lost in the mail and, as Ruediger Heinze notes, Gogol is "lost in *transit*" (qtd. in Liebrechts, 2013, p. 237), an event that foreshadows his future life in America. The Gangulis will then have to choose a 'good name' on their own, choosing Nikhil, which will confer on their son the troublesome identity he will endure for years.

A sign of adaptation to the new culture occurs when their second child, a daughter, is born. They know that they should give her a name soon, since "in America [school] will ignore parents' instructions and register a child under his pet name" (Lahiri, 2004, p. 61). They have concluded that the best thing is to get rid of the pet name, as many Bengali friends have already done, and register their new-born baby with a definite, good name. Again, they choose a Bengali one, Sonal, which means "she who is golden," yet through a process of Americanization her name will come to be Sonia (p. 62). Thus, adaptation to the new culture entails giving up certain traditions. Adaptation can also be seen in the way Ashima modifies Bengali recipes to give them an American flavor, or by giving American recipes a Bengali twist. For example, they use a barbecue as a makeshift tandoori, and they "learn to roast turkeys, albeit rubbed with garlic can cumin and cayenne, at Thanksgiving" (p. 64); they even celebrate the birth of Christ, "for the sake of Gogol and Sonia" (p. 64).

In keeping with Indian traditions, both parents use pet names with each other, an affectionate way of referring to each other in the intimacy of their private lives. However, mutual affection never goes beyond the confines of the secret inner circle of the family, and they never display it in public, as Americans do. In Mira Nair's film adaptation of the novel, Ashima asks her husband, when they are in private, "Do you want me

to say ‘I love you,’ like Americans?’” and Ashoke simply responds with a nod and a meaningful ‘yes’ (*Namesake*, 45’01’’).

3.2. SECOND GENERATION, OR THE LONGING FOR ETHNIC, SOCIAL, AND RACIAL ASSIMILATION

The Gogol-Nikhil dichotomy serves to explore the relationship between the child and the culture he aims to embrace. Chakravorty attributes to Gogol the ability “to operate and be successful in the gaps between what is usually understood as American and Indian cultures” (2014, p. 611). I cannot but disagree with this view, in that Gogol does not move between these cultural gaps, as Chakravorty asserts; rather, he seeks to draw meaning from the liminal situation in which he finds himself embedded. Unlike his parents, he does not see India as his country of origin. America is the country in which he was born, yet he also has to struggle with a double identity which since childhood he has tried to escape. At six months of age, family and friends gather around the baby at *Annaprasan*, the rice ceremony in which the child determines his future path in life. It is an allegorical ritual in which Gogol “is offered a plate holding a clump of cold Cambridge soil dug up from the backyard, a ballpoint pen, and a dollar bill, to see if he will be a landowner, scholar or businessman” (Lahiri, 2004, p. 40). Unlike most Indian children, Gogol shows no interest any of these. It is a scene that, in the words of Peter Liebrechts, “emphasizes the whole uncertainty of his identity or even his unconscious rejection of Bengali customs” (2013, p. 238).

From his early childhood, then, his Bengali-American roots will always be present. When Ashoke takes him to elementary school, he is reminded that he will be called Nikhil, his good name. However, although Ashoke assures him that he will be always Gogol for them, he will have to answer to his new good name at school (Lahiri, 2004, p. 56). At this time, Gogol does not accept this name, since he is too young to understand that it is a part of his parents’ culture. Nonetheless, this is the first symptom of the rejection of his Indian background. “‘Why do I have to have a new name?’ he asks his parents, tears springing to his eyes” (2004, p. 57). Ashima and Ashoke want their son to understand that Bengali friends have two names, a situation that makes him feel doubly

alienated, because he would rather have just one name, like his American classmates. Another sign of cultural rejection can also be seen when he watches the TV and eats frozen waffles for breakfast, “wishing his parents would turn off the [Bengali] music so that he could hear the cartoons he is watching” (p. 61). As a young Bengali-American, his parents take him to Bengali classes in which he is exposed to his ancestors’ culture and language, classes that he hates, wishing he could be in drawing classes instead (p. 66).

The situation, though, will change dramatically when his high school teacher, Mr. Lawson, introduces the writer Nikolai Gogol to his students. Gogol Ganguli will feel ashamed of his own name when he learns that the great Russian author “was reputed to be a hypochondriac and a deeply paranoid, frustrated man” who “never married [and] fathered no children” (p. 91). As a result, Gogol refuses to read “The Overcoat,” Nikolai Gogol’s most famous short story, because by doing so would imply “paying tribute to his namesake, accepting it somehow” (p. 93). This situation drives him to legally change his name to Nikhil while, at the same time, it triggers the slow self-distancing process from the culture of his parents. Once he has become embedded into the new culture, Nikhil pursues an Ivy-League education, goes out with American-born Caucasian American girls, and refuses to date Indian-American ones, a transgressive act which can only be interpreted as a way of reaffirming his process of assimilation into the American culture.

However, although Nikhil longs for assimilation, he is not fully integrated into the culture he wishes to embrace. His liminal existence between different cultures accentuates his feelings of alienation. Robin E. Field has claimed that members of the second generation exist “in a liminal space of cultural borderlands” while at the same time they are “constantly negotiating their understanding of themselves, striving to balance, if not also integrate, their cultural roots and their American lifestyles” (2004, p. 166). Lahiri herself noted in an interview that “the problem for the children of immigrants... is that they feel neither one thing nor the other” (Lahiri, 2003).

A feeling of displacement can be clearly seen when he is fourteen and travels with his family to India on the occasion of his father’s sabbatical

from his job. The only moment in which Gogol feels ecstatic about his parents' culture is when they visit the Taj Mahal at Agra, in that no "other building he's seen has affected him so powerfully" (Lahiri, 2004, p. 85). The remaining time in India is spent with great discomfort; he and his sister complain about the heat, having to sleep under a mosquito net, and being forced to speak in broken Hindi. They even miss having American food, experiencing excruciating cravings for hamburgers, pizzas, or a cold glass of milk.

Back in America, Nikhil will soon start dating white American girls. A conspicuous example of his being uprooted from both cultures can be seen when he is invited by his new girlfriend, Maxine Ratliff, to meet her parents. The Ratliffs, an affluent, laid-back family from New York, enjoy a typical, upper-middle class life. Nikhil's longing for Maxine could be understood as "a longing for racial acceptance" (Bhalla, 2012, p. 114). The Ratliffs welcome Nikhil, and Maxine's father, Gerald, invites Nikhil to lay the table in order to integrate him into the family. However, when he picks up the cutlery, a sudden uneasiness arises as a result of his ethnic background. "Gerald gives him a bunch of cutlery and cloth napkins and ask him to set the table. Gogol does as he is told, aware that he is touching the everyday possessions of a family he barely knows" (Lahiri, 2004, pp. 132-133). Nikhil is unaccustomed, by his own Bengali upbringing, to touching another family's silverware, that is, except the ones for his own use as a guest. Furthermore, he cannot help but compare Maxine's family with his own, and as a member of the second generation this exacerbates his confusion and the sense that he does not truly feel at ease in either culture.²⁴⁴ Indeed, when the food is served by Lydia, Maxine's mother, he is overcome with embarrassment on seeing the scant portions of food on offer—he mentally acknowledges that his own mother "would never have served so few dishes to a guest" (p. 133). Nikhil is keenly aware that, despite being invited to eat at the table of a wealthy family, such a frugality is a culture shock that he cannot easily

²⁴⁴ In a lecture that he attended, Nikhil is introduced to the term ABCD (American-born Confused Deshi), despite the fact he never recognized India as *deshi*, that is, his own home, because he thinks of it as Americans do, simply as *India* (Lahiri, 2004, p. 118).

understand. Whereas his own family do not enjoy such a high standard of living, they would never be so mean in their treatment of guests.

On travelling to New Hampshire, Nikhil takes Maxine to meet his own parents in Massachusetts. In Mira Nair's adaptation, the cultural transgression is even more evident than in the novel. Nikhil asks Maxine not to kiss his parents on the cheek and that she should exchange a handshake with them. But Maxine forgets the warnings and expresses her emotions to the Gangulis in a way that makes Nikhil feel uneasy. At the Ratcliffs' house, Nikhil had felt that the amount of food being served by Lydia to him as a guest was particularly lacking in quality. Subsequently, when Ashoke and Ashima invite the couple to lunch, Nikhil is aware that it is a meal that "has taken his mother over a day to prepare, and yet the amount of effort embarrasses him" (p. 148), an unequivocal example of Nikhil's inability to feel at ease in either world.

3.3. THIRD GENERATION, OR THE RETURN TO THE ANCESTORS' TRADITION

Things take a sudden change in Nikhil's life with the death of his father. Prior to this event, which marks the climax of the novel, Ashoke reveals to Nikhil the reason why he chose Gogol as a pet name, telling him how he was rescued from a train derailment in India. When he was badly injured in the midst of the wreckage, he was able to attract the rescuers' attention by raising a hand and waving a page of Nikolai Gogol's "The Overcoat" which remained "crumpled tightly in his fist" (Lahiri, 2004, p. 18). Through this revelation Nikhil becomes aware of the truth of his pet name, of how his father survived the train accident and eventually travelled to America in embark on a completely new life, and finally how he decided to name his son after the writer of the book that saved his life:

And suddenly the sound of his pet name, uttered by his father as he has been accustomed to hearing it all his life, means something completely new, bound up with a catastrophe he has unwittingly embodied for years. "Is that what you think of when you think of me?" Gogol asks him. "Do I remind you of that night?"

“Not at all,” his father says eventually, one hand going to his ribs, a habitual gesture that has baffled Gogol until now. “You remind me of everything that followed” (Lahiri, 2004, p. 124).

The death of Ashoke from a heart attack shatters Nikhil’s world. He feels guilty of having maintained so great a distance from his own family. His eagerness for assimilation has made him forget his own culture, and he now regrets not having been there when his father passed away. In Mira Nair’s film, Nikhil shaves his head as a sign of bereavement (*Namesake*, 78’20”), although there is no mention in Lahiri’s novel of this act of tonsure practiced by him. His bereavement could be understood as the ceremonial moment in which Nikhil moves from a second to a third generation. It is of note that in American society there is a tendency to admit the existence of generational categories and that these may be closely connected to issues of identity. Regarding the idea of an intergenerational exchange in American culture, Werner Sollors observes that “it is possible for one man to be both second and third generation. He may be numerically second generation, though third generation ‘in spirit’... but act second generation—until a life crisis brings out his true third-generation character formation and destiny” (1986, p. 219). For Nikhil, such an existential crisis is brought about by the loss of his father, an epiphanic moment which dramatically splits his life into two. From now on, he will look back on India and his Indian community in Massachusetts in a completely new light. He feels that his “return” to his cultural heritage should be an act of paying tribute to his dead father. He will long for what his forefathers did, their traditions, their religious and their cultural practices.

His relationship with Maxine ends because she feels excluded from the Gangulis’ plans to travel to India in order to scatter Ashoke’s ashes in one of the rivers of Calcutta (p. 188). The end of this relationship is visually retold in Mira Nair’s film. At Ashoke’s funeral ceremony, Maxine feels displaced as she appears dressed in black to a funeral where the other mourners are in white, and she shows her bare arms, in contrast to the shawls that cover the other mourners’ shoulders. According to Madhurima Chakravorty, “the film clarifies that Maxine cannot be a part of Gogol’s family since... she stands in visual, symbolic, and cultural opposition to Gogol” (2014, pp. 616-617).

Nikhil begins now to display conspicuous attitudes shared by third-generation members. He starts contemplating the possibility of “returning” to his ancestors’ traditions, and even welcomes the idea of an arranged marriage with Moushumi Mazoomdar, the daughter of a Bengali family. As Rashna Wadia Richards has pointed out, Indian arranged marriages do not celebrate the triumph of romantic love, but that of the dutiful wife who must serve her godlike husband. However, in America, the land of freedom and happiness, a loveless marriage is regarded as antithetical to American identity (2017, p. 65-66). Nikhil and Moushoumi’s arranged marriage becomes a hybrid version of the Indian marriage institution, in that they initially meet at the request of their families, but then fall in love with each other in the most traditional manner of an America love match.

Like Nikhil himself, his new partner Moushoumi represents the “returned” member of the third generation. As with most second-generation immigrants, she was eager to be assimilated by American culture and had soon become engaged to an American man who eventually decided to back out “of the engagement well after the hotel had been booked, the invitations [and] the gift registry selected” (Lahiri, 2004, p. 192). This strengthens an idea shared by many Bengali families, a trope which Lahiri has frequently explored in her fiction: mixed marriages are a doomed enterprise which should always be avoided. The traditional solution of an arranged marriage is also the best illustration of the return of the third generation.

4. CONCLUSION

The novel comes to an end as the couple finally gets divorced after Moushoumi broke the sacred rule of marriage and is unfaithful to her husband with a former lover. Moushoumi, a sophisticated Bengali-American woman with a cosmopolitan life, realizes that she is not willing to give up the kind of American life she had imagined for herself (Friedman, 2008, p. 122). Without a doubt, she is the most transgressive character in the novel, in that her intergenerational move, from third back to second generation, challenges Hansen’s dictum. Unhappy with

the marital voyage she has taken back to her family roots, she sets out to embrace an expatriate life in Europe, a move which indeed foreshadows Lahiri's own voluntary exile to Rome in 2014.

Ashima now feels guilty at having acted as a matchmaker for her son. In a multicultural country, Nikhil's foray into the ancestral tradition of his parents turned out to be fruitless. His sudden change, which began as an epiphany, out of a sense of guilt and remorse, drove him to take a definitive step that he was not ready for: that of leaving behind the assimilated version of an Americanized Gogol in order to embrace the hybridized version of what his parents sought for him. In the end, *The Namesake* celebrates the triumph of mixed marriages in multicultural America as well as calling into question the idea of the implied cultural inbreeding of sacred marriage between members from the same common immigrant background.

5. REFERENCES

- Bagoria, Mukesh (2009-2010). Tracing the Historical Migration of Indians to the United States. Proceedings of the Indian History Congress, 2009-2010, 70, 894-904.
- Bhalla, T. (2012). Being (and Feeling) Gogol: Reading and Recognition in Jhumpa Lahiri's *The Namesake*. *Melus*, 37 (1) (Spring), 105-129.
- Bhalla, T. (2016). Reading Together, Reading Apart. Identity, Belonging, And South Asian American Community. University of Illinois Press.
- Chakraborty, M. (2014). Adaptation and the Shifting Allegiances of the Indian Diaspora: Jhumpa Lahiri's and Mira Nair's *The Namesake(s)*. *Literature/Film Quarterly*, 42 (4), 609-621.
- Field, R. E. (2004). Writing the Second Generation: Negotiating Cultural Borderlands in Jhumpa Lahiri's *Interpreter of Maladies* and *The Namesake*. *South Asian Review*, XXV (2), 165-177.
- Friedman, N. (2008). From Hybrids to Tourists: Children of Immigrants in Jhumpa Lahiri's *The Namesake*. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*. 50 (1), 111-128. DOI: 10.300/CRIT.50.1.111-128.
- Friedman, T. L. (2006) *The World Is Flat. A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Picador.
- Hansen, M. L. (1938). *The Problem of the Third Generation Immigrant*. Rock Island, IL: Augustana Historical Society. 1-20.

- Lahiri, J. (2003). Interview. Readers Read. Nov. <https://bit.ly/3Iv9dNV>.
- Lahiri, J. (2004). *The Namesake*. Houghton Mifflin Co.
- Liebregts, P. (2013). A Diasporic Straightjacket or an Overcoat of Many Colours? A Reading of Jhumpa Lahiri's *The Namesake*. In Krishna Sen & Rituparna Roy (Eds.), *Writing India Anew. Indian-English Fiction 2000-2010*. (pp. 231-245). Amsterdam University Press.
- Lynn, D.H. (2004). *Virtues of Ambition*. Review. *The Kenyon Review*, 26 (3) (Summer), 160-166.
- Nair, M. (director). 2006. *The Namesake* [film]. Fox Searchlight Pictures.
- Pavri, T. (2014). Asian Indian Americans. *Gale Encyclopedia of Multicultural America*, edited by Thomas Riggs, 3rd ed., vol. 1, Gale, 165-178.
- Richards, R. W. (2017). Love Desi Style: Arranged Marriage and Transnational Mobility in Mira Nair's *The Namesake*. *Canadian Journal of Film Studies*, 26 (1) (Spring), 64-80.
- Sollors, W. (1986). *Beyond Ethnicity. Consent and Descent in American Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Spear, A.H. (1961). Marcus Lee Hansen and the Historiography of Immigration. *The Wisconsin Magazine of History*, 44 (4) (Summer), 258-268.

LA NATURALEZA EN *ANDORRA OU LES HOMMES*
D'AIRAIN (1923) DE ISABELLE SANDY

ESTEL AGUILAR MIRÓ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Isabelle Sandy (1884-1975), pseudónimo de Dieudonnée Marie Fourcade, es una escritora y periodista occitana de expresión francesa nacida en el pueblo de Cos y finada en Foix (Francia). Entre diez manuscritos y cincuenta y tres libros (diez de los cuales de poesía) destacan *Chantal Daunoy* (1917), con el que recibe el premio Montyon de l'Académie Française; y *Dans la ronde des Faunes* (1921), galardonado con el premio National des Lettres. A parte de estos reconocimientos, es nombrada caballera de la Ordre National de la Légion d'Honneur, la más conocida e importante de las distinciones francesas.

FIGURA 1. Isabelle Sandy retratada por Henri Manuel antes de 1928.



Fuente: Jane Misme. Section Presse, Lettres, Arts. *Journalistes françaises et confrères féministes*. Bibliothèques municipales spécialisées dans la ville de Paris

Igualmente cabe destacar el éxito que obtuvo la realización cinematográfica por Émile Couzinet en 1942 de la novela de Sandy *Andorra ou Les hommes d'airain*. La película, producida por Burgus Films e interpretada por Jean Chevrier, Jany Holt y Jean Gallan, se rueda en pleno régimen de Vichy y se estrena en el Ciné Radio Cité de París por primera vez en enero de 1943. Es un raro ejemplo de largometraje durante la ocupación nazi y el único de ficción rodado en Andorra en esta época.

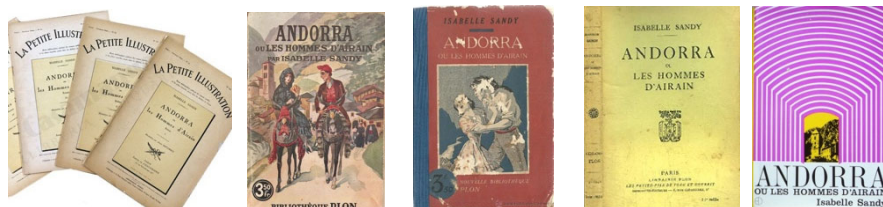
FIGURA 2. Cartel de la película *Andorra ou Les hommes d'airain* de 1943, dirigida por Emile Couzinet, adaptación de la novela de Isabelle Sandy de 1923.



Fuente: <https://imdb.to/3law3dd>

La novela de Sandy *Andorra ou Les hommes d'airain*, a partir de la cual se basará este trabajo, obtiene mucho éxito en todas las librerías francesas cuando se difunde en fascículos en *La petite illustration* (1923), por ello se edita enteramente el mismo año en la editorial Plon de París. Décadas más tarde se reedita en la misma editorial y en otras como Éditions du Dialogue (1967).

FIGURA 3. Varias ediciones de *Andorra ou Les hommes d'airain*: *La petite illustration* (1923), Plon (1923), Plon (1939), Plon (1942), Éditions du Dialogue (1967).



Fuente: Elaboración propia

Pero no solamente tuvo éxito en Francia. Fue traducida del francés al inglés, al italiano, al sueco, al japonés y al catalán. Estas traducciones, y la fama de la película, dieron a conocer la autora por todo el mundo. De hecho, cuando se tradujo al inglés, muchos estadounidenses que visitaban la estación termal del Ariège durante sus vacaciones en Occitania querían una fotografía con *Missis Sanday*.

Además de la faceta literaria de Sandy, cabe destacar su papel en el ámbito periodístico. Trabaja de cronista en *Le Matin*, introducida por Colette cuando regresa a París en 1917, y pronto figura en las portadas de los diarios franceses más importantes: *Le Journal*, *Écho de Paris*, *L'illustration*, *L'intransigeant*, *Le Rappel*, con una producción de más de 350 artículos de temas diversos. En éstos, el lector ya puede percibir la vinculación intrínseca que tiene Sandy con el espacio natural, una conexión que resulta la clave de interpretación de toda su obra. Como ella misma afirma en un artículo de *La Femme de France*, después de sufrir un grave accidente de pequeña, Sandy siente la necesidad durante el resto de su vida de huir hacia la soledad de los grandes espacios pirenaicos, entregándose a las fuerzas de la naturaleza:

Toute ma petite enfance, mon adolescence, avec le pénible hiatus de l'internat à la ville et la plus grande partie de ma jeunesse, s'écoulèrent dans une vallée solitaire, fermée comme une coupe dont les bords seraient au sud des Pyrénées, au nord, des collines rocheuses d'un jet hardi plantées de bois et de lavande (Sandy, 1931)

Sandy vive inmersa en el valle solitario de Barguillière, situado en las cercanías de Foix, y que abraza Cos y Saint-Martin-de-Caralp. Es para la autora un “paraíso terrestre”:

[...] où des troupeaux lustrés fraternisent avec les chiens maigres, où des êtres de plume ou de velours glissent dans les sous-bois striés d'or, dernier acte du paradis terrestre (Sandy, 1935)

Después de hacer una estancia en el internado religioso de Toulouse, Sandy vuelve a Barguillière con la intención de completar una cultura literaria censurada por las monjas. Como señala Jean-Claude Chevalier, especialista en Sandy, en la biblioteca municipal de Foix devora volúmenes profanos de Victor Hugo, Corneille, Pascal, Laclos, y, sobretudo, de la novelista, dramaturga y periodista francesa Georges Sand, una de las escritoras más importantes del siglo XIX europeo, de quién cogerá precisamente su pseudónimo Sandy (Chevalier, 2007, p. 9).

El arraigo en este espacio natural, donde se baten en un continuo dualismo la vida y la muerte, es la base de la topofilia de Sandy, un amor por el territorio, vínculo íntimo con su región occitana y también andorrana, a partir del cuál la autora elabora su universo creativo. Se trata de un “regionalismo espiritual”, tal y como lo define Chevalier, una idea propia y original del regionalismo iniciado por el padre del regionalismo francés, el montpellerino Jean Charles-Brun (1870 - 1946). De inspiración espiritual, religiosa y poética, la estrecha comunión del individuo con la naturaleza y con el paisaje, más allá del simple decoro, es la base del regionalismo de Sandy.

2. OBJETIVOS

Después de haber introducido brevemente la autora, el objetivo de esta aportación es mostrar cómo se revela la naturaleza en la novela *Andorra ou Les hommes d'airain* (1923) de Isabelle Sandy. Este enlace intrínseco

del ser con la tierra en un espacio geográfico concreto —la montaña pirenaica andorrana—, se puede abordar a partir de tres ejes:

- la importancia de la familia rural, fuertemente estructurada y religiosa, inmersa en el deber de amor y de posesión de la tierra ancestral;
- la identificación con una tierra constituida de leyes y de costumbres inmutables arraigadas precisamente en este mismo paisaje;
- y, desde una aproximación ecocrítica, el paisaje de alta montaña en sí mismo y la naturaleza como personaje, a través de la animalidad en los personajes humanos y del retoricismo de la fauna y de la flora —notablemente mediante el uso de la personificación, de la metáfora y de la comparación.

3. ANÁLISIS

3.1. LA FAMILIA RURAL Y LA HERENCIA ANCESTRAL DE LA TIERRA

Sandy crea personajes a la altura de su ambición regionalista. En efecto, los forja de “cobre”, de ahí el título de la novela. Sitúa los personajes en una clásica tragedia familiar de la que (casi) todos salen “purificados” o “salvados” por la aceptación de un deber superior ligado al futuro de la familia: la obligación de amar las tierras hacendadas de generación en generación. Esto supone el trasfondo de este drama rural situado en las montañas y los valles andorranos.

La trama de la novela se centra en la familia andorrana de los Xiriball y el sentimiento de continuidad de la especie mediante la herencia de las tierras. En la Andorra de los años 20, la herencia no se comparte entre los hijos como en Francia, y tampoco queda relegada al hijo mayor como en algunos países, sino que es el padre el que tiene derecho a elegir a su heredero. El heredero elegido por los Xiriball, Cisco, es asesinado en una noche de contrabando. Frente a este hecho, se impone en la escena la desesperanza de su padre Joan y el dolor del abuelo Antón Xiriball inclinado hacia el cadáver de su nieto. Ambos sienten la muerte de Cisco

como un atentado criminal al futuro y al patrimonio paisajístico de la familia:

Il serra les dents, serra les poings, en proie à une vaine fureur. Sa race était menacée : la chaîne que chaque Xiriball, depuis des siècles, allongeait d'un anneau, allait-elle se rompre ? [...] La colère, la haine, la douleur aboyaient comme une meute dans ce cœur silencieux ; jamais il n'avait souffert comme à cette heure [...] Des pères, des fils, depuis le fond des siècles jusqu'au bout des siècles, Joan Xiriball n'imaginait pas d'autre gloire, ni d'autre ambition. La volonté mauvaise de celui qui, par le crime, voulait faire déroger les Xiriballs à cette grande loi, lui semblait démoniaque, impie et du ressort de l'exorcisme, ou d'un fusil (Sandy, 1942, p. 58)

Asistimos ya en este fragmento a la equiparación de los sentimientos de rabia, odio y dolor con elementos de la fauna. En efecto, cuando la narradora expresa como esos sentimientos “ladran” como una jauría en el corazón silencioso del personaje de Joan, padre de Cisco. Se trata de un mecanismo retórico frecuente en Sandy, como insistiremos en la tercera parte de este trabajo. Así pues, Cisco había sido elegido heredero en detrimento de Nyerro, un medio-hermano, chico salvaje y de espíritu limitado. Pero es este Nyerro el que mata a Cisco para poder quedarse con las tierras. No obstante, el crimen resulta al final inútil, ya que es el otro hermano, Ángel, el que es designado como el nuevo heredero por su padre Joan. Nyerro intentará también matar a éste, pero fracasará y acabará, desesperado, suicidándose en un precipicio montañoso donde su alma se fundirá con la naturaleza.

La historia de Conchita, la pequeña cigarrera, es paralela al drama familiar. Tratada rudamente por un padre machista, se percata que está embarazada de su amado Cisco cuando éste es asesinado. La hija resultante será llevada secretamente por Joan al hospicio de la Seu d'Urgell. Años más tarde, Conchita se casa con Ángel, el hermano de Cisco. Esto permite a Ángel convertirse en el heredero de las tierras de los Xiriball y de las tierras de la familia de Conchita. Con este acto, la mujer complace a los Xiriball que siempre se han portado bien con ella. De este modo, las tierras de los Xiriball y de los Asnurri se unen, y del matrimonio de Joan y Conchita nacerán cuatro chicos, que asegurarán el futuro de las tierras.

Hemos visto como el trasfondo de la trama de la novela, centrada en la familia andorrana de los Xiriball, conlleva consigo el sentimiento de continuidad de la especie mediante la herencia de las tierras; en definitiva, promueve la idea de la existencia de un paisaje natural que hay que preservar para asegurar la vida.

3.2. LAS LEYES Y LAS COSTUMBRES ARRAIGADAS AL PAISAJE

Este sentimiento de posesión de la tierra, del paisaje, y de continuidad de la especie a través de la unión familiar que caracteriza a los Xiriball concuerda con el sentimiento religioso y con las costumbres tradicionales que confirman el comportamiento de la familia.

Sandy concibe Andorra positivamente como un estado de la Edad Media en el umbral de los tiempos modernos (Chevalier, 1982, p. 132). En efecto, en la Francia de los años veinte asistimos a la destrucción total del universo tradicionalista, moral y religioso que había existido hasta el momento. Por ello, la legislación andorrana ofrece un refugio inesperado a la espiritualidad de Isabelle Sandy. Las costumbres son los únicos pilares para resistir los tiempos considerados por Sandy de miseria moral. Dos claros ejemplos son la ceremonia de la Sagrada familia y el ritual de la muerte, como veremos a continuación.

Cuando la familia está esperando a Cisco, el cual no aparece porque ha sido asesinado, llega al domicilio el objeto de la Sagrada Familia, que conforma uno de los ritos religiosos y familiares de Andorra:

Sans mot dire, Maria Xiriball se leva et s'empare de l'objet apporté. Elle le déposa sur un coffre naïvement sculpté, ouvrit les deux battants et la Sainte Famille apparut souriante, avec son Saint Joseph violet, sa Vierge bleue et son Jésus rose. La cigarière se signa ferveusement et les hommes regardaient, avec une satisfaction muette, s'accomplir, par les gestes des femmes, l'un des rites du foyer andorran (Sandy, 1942, p. 18)

La sagrada familia es la aspiración de la familia de cuerpo presente, pues supone un ejemplo de familia unida y eterna, que no perece, sino que se renueva y renace constantemente para la preservación del paisaje en el cual está inserida y por el cual existe.

La ceremonia de la muerte es otro claro ejemplo de las costumbres inmutables y arraigadas en el paisaje andorrano:

Car il convient agir selon la Coutume, divinité immobile comme une falaise devant le glissement des siècles. Le bayle arriva donc en costume de cérémonie, avec le *gambeto* et tricorne de feutre. Le greffier se plaça à sa gauche et, à sa droite, s'avança le *nunci*, tête nue. Il se pencha sur Cisco l'immobile, et lui dit à voix haute :

–Mort, qui t'ha mort?²⁴⁵

[...]

Mais Cisco dormait d'un trop bon sommeil. Le *nunci* répéta donc sa question que couronna, une seconde fois, le silence. Alors, plus pressant, comme impatienté de se heurter à cette funèbre indifférence, le *nunci* s'écria :

–Mort! Alça-te! Que la justícia te mane!

[...]

–*És mort qui no respon* (Sandy, 1942, pp. 38-39)

A pesar de la defensa de Sandy por estas costumbres clasistas, patriarcales y claramente de trasfondo religioso, vemos en la voz de la autora una visión crítica hacia algunas actitudes machistas. Por ejemplo, Sandy se opone al maltrato que ejerce el padre en Conchita, o al hecho de ésta no poder ser madre viuda sin ser estigmatizada por parte del pueblo. Además, es notable en la escritura de la autora una clara búsqueda por la libertad emanada en la naturaleza y en la toma de decisiones vitales.

A través de las costumbres y de los ritos inseridos en el paisaje, la naturaleza andorrana, repleta de santuarios, ermitas y fuentes sagradas, supone físicamente para Sandy un resguardo de espiritualidad.

3.3. EL PAISAJE DE ALTA MONTAÑA EN SÍ MISMO Y LA NATURALEZA COMO PERSONAJE

Si Andorra le aparece en 1923 a Sandy como un cuadro de paz para cientos de familias rurales es porque es un territorio que goza de una situación geográfica privilegiada. Cerrada en las altas montañas, se encuentra protegida del choque brutal de la historia, está aislada de forma

²⁴⁵ Aunque la lengua de expresión de la novela sea el francés, en algunos diálogos Isabelle Sandy incluye palabras o frases en la lengua oficial de Andorra, el catalán, para acercar el lector al espacio en el que se desarrolla la historia con el fin de hacerla lo más verosímil posible.

natural. Además, para Sandy, Andorra es un territorio que está especialmente sacralizado, puesto que, y siguiendo el trasfondo romántico de algunos autores como Chateaubriand, la naturaleza, con su fuerza telúrica, es la máxima manifestación de la existencia y de dios, tal y como ella misma pone de relieve en algunos artículos:

Ces pics neigeux que fouettent les vents, ces cascades qui bondissent sur les rocs, ces lambeaux de forêts accrochés aux pentes des monts sont les signes visibles de la force intérieure, “tellurique” de la montagne pyrénéenne (Sandy, 1967)

La montagne a ses vertus propres. Une cime est un geste, en même temps qu’une construction qui défie le temps. Elle est un lieu prédestiné. Les plus belles paroles du Christ sont tombées de la montagne (Sandy, 1949, p. 198)

Por lo tanto, Sandy otorga un valor espiritual a la montaña: es un espacio sobrehumano y a la vez supone la representación de la creación divina. La autora concede un valor de eternidad a la montaña, la concibe como un todo cosmológico imperecedero. Para Sandy, los Pirineos comunican a los individuos una energía espiritual sin que éstos últimos sean conscientes. La montaña cura el cuerpo y el alma, calma el espíritu, y al mismo tiempo, carga a los personajes de la novela de una fuerza oculta. Además de estar repleta de iglesias románicas y santuarios que la protegen, la montaña está viva de día y de noche:

[Les nuits], portées par la montagne, ne sont pas absence de lumière, absence de bruit, repos, mais elles sont faites d’une autre clarté qui naît des sources, des torrents, des ruisseaux et des fontaines innombrables comme le feu naît des pierres précieuses (Sandy, 1938, p. 2)

Con este trasfondo espiritual, la naturaleza, infinita en el tiempo y en el espacio, omnipresente, no solamente es evocada, sino que la voz poética y narrativa emana de ella, es su razón de ser. En este sentido podríamos interpretar el tratamiento del espacio natural en Sandy como panteísta, de modo que todo cuanto existe participa de la naturaleza divina porque dios es inherente al mundo material. Al mismo tiempo —y siguiendo perspectivas teóricas de los estudios culturales más actuales— podemos analizar la naturaleza en Sandy desde un punto de vista ecocrítico, puesto que el individuo se concibe al mismo nivel que cualquier otra existencia de la fauna y de la flora, existencias a su vez unidas en un

todo telúrico y universal. La caracterización de los personajes femeninos y masculinos en la novela es una muestra de ello, notablemente la del personaje de Bepa en el capítulo nueve y la del personaje de Nyerro y su suicido en el capítulo quince, como demostraremos a continuación.

Bepa es una mujer que vive en una barraca abandonada con sus hijos. El lugar donde viven ya se personifica al inicio del capítulo en evocarse los rasgos animalizados y humanos que la caracterizan:

C'étaient dans leur sein un bruissement continuel de sable de clepsydre, un **susurrement d'insectes**²⁴⁶ ; elles se vidaient insensiblement ; une poussière jaune sortait de leurs mille trous creusés par les termites. Des rides les balafrèrent **comme un visage humain**. Depuis, des siècles avaient séché leurs **larmes de résine** ; mais **elles gémissaient** sous le vent et parfois **grondaient** les hommes imprudents (Sandy, 1942, p. 149)

No solamente el espacio donde habitan se identifica con rasgos humanos (“como un rostro humano”) y con elementos de la fauna y de la flora (“susurro de insectos”, “lágrimas de resina”, “gemían”, “gruñían”), sino que los mismos personajes también están caracterizados con rasgos salvajes, y su existencia solo es posible en naturaleza:

Les habitants actuels de cette mesure étaient une femme et ses quatre enfants ; ou plutôt une femelle et ses quatre petits ; car la femme était une **sauvage femelle et les êtres nés de ses flancs, de craintifs et sournois petits animaux aux dents aiguës** (Sandy, 1942, pp. 149-150)

Les civilisés disent : “Connaître la nature, aimer la nature”. Mais ils en parlent à leur insu comme du paradis perdu. Ces quatre petits l'aimaient parce que, nés d'elle, **sculptés dans le limon primitif, ils y étaient enracinés et qu'ils fussent morts de la quitter** (Sandy, 1942, p. 150)

Animalizados, los individuos que habitan en dicha barraca en medio de la montaña no saben hablar, sino que han aprendido otro lenguaje no humano. En efecto, emiten sonidos de animales, del viento y del agua, equiparando su existencia a estos elementos:

²⁴⁶ La negrita aquí y en los demás elementos es de la autora de este artículo.

En outre, ils avaient appris de la nature, leur seconde mère, tout d'un langage imité du vent, des sapins dans le vent, imité des eaux, des eaux qui glissent, des eaux qui tombent, des eaux qui sommeillent dans les lacs et des eaux qui se brisent, imité des renards qui glapissent, des isards qui bêlent, des hiboux qui hululent, des pics-verts qui rient, et de toutes les bêtes de Dieu (Sandy, 1942, p. 151)

Esta animalidad del personaje de Bepa y de sus hijos no solamente es vista por parte de Sandy de un modo positivo, pues evoca al fin y al cabo unos seres aliados y arraigados en la naturaleza, sino que la autora además denuncia como su existencia es susceptible de ser sometida injustamente a la violencia ejercida por los hombres. Desde una perspectiva ecofeminista podríamos interpretar el siguiente pasaje como una denuncia de Sandy a la dominación que los hombres ejercen hacia la naturaleza y hacia las mujeres. De este modo, Sandy conduce al lector a empatizar con las mujeres que se encuentran en la periferia del sistema, en evocar la escena donde los hombres tiran piedras a Bepa y donde, más adelante, queman su cabaña, mientras muchos de los habitantes no hacen nada para ayudarla. Asimismo, tres comparaciones ayudan a enfatizar el carácter analógico de la mujer con la naturaleza:

Très vite elle apprit la présence des hommes, car des pierres lui furent lancées ; mais leur élan se brisait sur la **cape gonflée comme une outre par le vent**. Elles la frappaient avec un bruit mou et la **Bepa se secouait sans se fâcher, comme un bœuf sous les mouches** : elle était habituée à ce genre de réceptions-là. Pourquoi se plaindre ? Mieux valait hâter le pas [...] et retrouver ses enfants avant la nuit [...] Était-ce sa maison, cet amas noir dont un grand bras carbonisé s'échappait haut dans le ciel ? [...] **Ses hurlements descendaient, portés par le vent — ainsi les eaux violentes roulent des pierres plus violentes encore** ; ils furent entendus par les vieux restés sur place (Sandy, 1942, pp. 153-155)

El capítulo catorce está dedicado al personaje de Nyerro y a su suicidio, tratado como un castigo divino inapelable, por eso el capítulo se titula precisamente «Châtiment» (Sandy, 1942, pp. 203-218). Tiempo después de haber asesinado a su hermano Cisco, se da cuenta que no le ha servido de nada, puesto que no será finalmente el heredero de las tierras de su familia, sino que será el otro hermano, Joan. Después de contemplar las tierras que no serán suyas, le invade completamente la impotencia y la tentación de acabar con su vida:

Nyerro les dépassa et, sur sa droite, il vit s'étaler, jusqu'au Valira gorgé de lune, les terres des Xiriball, champs de tabac bleutés, champs de seigle coupés d'hier et parsemés de petites meules blondes. Au passage, Nyerro saisit un peu de terre ; il l'écrasa dans ses doigts, la flaira et la rejeta avec colère. Il fit quelques pas en courant. La tentation lui venait peut-être de mourir là, dans les flots du Valira (Sandy, 1942, p. 206)

La rabia de su espíritu y el carácter oscuro del personaje se equipara a la violencia del paisaje, notablemente a la de las aguas. Éstas, a su vez, reflejan en su superficie la montaña escarpada y oscura, y sus cuevas, las cuales, personificadas, se comunican con Nyerro mediante un lenguaje demonizado e inhumano que acentúa la idea de un destino infernal que le espera en pasar el umbral de la muerte:

Elles sentaient, ces **eaux violentes**, la montagne et la neige, comme le fruit ver sent l'amertume de l'arbre. **Ses petites vagues courtes, dures et nerveuses**, n'avaient encore connu aucun soleil ; elles avaient jailli dans la nuit du sein ténébreux de la montagne, des granits frais, des argiles rouges, des micas somptueux [...] Ces **eaux farouches**, véritables **amazones de la montagne**, eaux non polluées par les hommes, gonflées de nuit et de fracas, froides comme la neige des cimes et **n'ayant reflété que la monstrueuse face des grottes obscures, ne pouvaient parler avec Nyerro en aucune sorte de langage humain** (Sandy, 1942, pp. 206-207)

Nyerro encontrará un último aliento de esperanza de redención divina siendo absorbido por las fuerzas de la naturaleza en provocarse la muerte en el abismo de la montaña, mientras su caída es presenciada desde lejos por el personaje de Bepa:

Nyerro, qui regardait l'abîme avec une épouvante nouvelle, essayait en vain de découvrir les lignes de son tombeau. Soudain, ses jarrets ployèrent et se détendirent, ses bras se jetèrent en avant, il sauta, suivi du chien fidèle. Si la Bepa n'avait pas été sourde, elle eût étendu, à l'instant où le corps rebondissait sur une masse rocheuse, l'appel inattendu de cette âme misérable : –Notre-Dame de Meritxell, pitié ! Penchée sur l'abîme comme un oiseau de proie, la Bepa suivit la chute du regard, puis elle prit la fuite vers Andorra (Sandy, 1942, pp. 217-218)

Además de la presencia de lo salvaje en el paisaje, casi siempre evocando una posible muerte y una consecuente metamorfosis de la existencia con la tierra, como hemos ido viendo en toda la obra de Sandy también se produce una poetización del paisaje rural por el cual la autora embellece este espacio. A parte de las que hemos atestado en los

ejemplos anteriores, una de las figuras retóricas más valoradas en Sandy es la sinestesia, seguramente por influencia de la escritora Georges Sand y de otros poetas románticos de los que la autora se impregna. En el siguiente ejemplo se otorga prestigio al sonido “majestuoso” de las esquelas asimilado al color de la plata y al color de las perlas:

Le troupeau devait être proche. [...] Le bruit de ses sonnailles, porté par le vent tournant, arrivait par saccades. **Rumeur argentine**, monocorde, mais séraphique, une sorte de refrain d’amour qui se répéterait indéfiniment. C’était **comme une chute de perles** dans la coupe de cristal du silence. Cela semblait venir de tous les points de l’horizon, mais ténu, vague, chargé de sons et de majesté (Sandy, 1942, p. 210)

En la obra de Sandy inundan igualmente la personificación o la animación de elementos cosmológicos como la noche, el viento o la luna:

À l’heure où **la nuit, attaquée par le jour, se morcelle et en essaims de corbeaux sur les pentes des ravins**, tandis que les colombes argentées de l’aube se rassemblent sur les sommets, il n’est pas rare de rencontrer dans les gorges andorranes un voyageur solitaire [...] **Car le vent est son ami**, ami capricieux s’il en fut. **Parfois il taquine le solitaire**, enlève le *tapaboques* ou le béret, soulève une poussière dure et diamantée, et nerveuses, échevelées, fantastiques, les caavales noires bondissent de tous côtés. Parfois aussi, le vent s’apaise dans une fraternelle douceur. Il a respiré les champs et le village, il sent le foyer, **il donne des conseils d’amour** (Sandy, 1942, pp. 203-204)

La luna es otro de los elementos, juntamente con la montaña, el agua, o el viento, sumamente evocado en Sandy mediante numerosas metáforas y personificaciones que realzan su lado enigmático y espiritual:

Immergée dans ces flots délicats, **la lune s’élevait insensiblement** comme si la poitrine respirante du ciel eût, en ses doux mouvements, agité **cette perle**. La lune, soleil des morts, pâleur des tombes et **pardes tourmentés qui vont, chiens errants, par les routes blêmes**. **La lune, si belle et si pleine de secrets que le sommeil la confisque aux hommes** (Sandy, 1942, p.205)

Esto, más allá de embellecer y poetizar la descripción en la narración, contribuye al trasfondo panteísta o ecocrítico antes resaltado, puesto que permite concebir la existencia como un todo cosmológico donde elementos del cosmos, humanos, animales no humanos y la flora estarían asociados y unidos sin jerarquía alguna.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para concluir, la evocación de una determinada región, la andorrana, en esta obra particular, *Andorra ou Les hommes d'airain*, permite esclarecer una determinada percepción espiritual de la naturaleza por parte de Isabelle Sandy. Se trata de un espacio natural que necesita ser protegido a través de herencias familiares para que pueda pasar de generación en generación y así se pueda sustentar su existencia eternamente. Para ello, una serie de leyes y costumbres arraigadas precisamente en el paisaje en este territorio determinado permiten reforzar la existencia de este espacio natural.

Los procesos retóricos de la prosa poética de la novela responden al valor espiritual que otorga Sandy a la montaña y al paisaje pirenaico. En efecto, permiten evocar y realzar la naturaleza como un espacio y como un reflejo de la creación divina, donde habitan la muerte y a su vez la belleza, la vida, tal y como como hemos visto en los ejemplos analizados y expuestos. La animalización de los personajes y la poetización del espacio en Sandy conceden al paisaje un valor de eternidad, un todo donde se entrelazan sin jerarquía la existencia humana, animal, floral y cosmológica.

A pesar de la profundidad de su escritura, su obra permanece todavía hoy en día desconocida por gran parte de la crítica literaria. No obstante, el profesor Jean-Claude Chevalier de la Universitat d'Andorra ha consagrado sus esfuerzos al estudio y a la difusión de la autora. En efecto, dedica su tesis doctoral a la novela *Andorra ou Les hommes d'airain* en los años 80; en 2008 publica un estudio sobre el cine bajo el régimen de Vichy a partir del análisis de la puesta en cine d'Émile Couzinet de la misma novela; y en 2017 otorga el fondo de Isabelle Sandy (1884-1975) a l'Arxiu Nacional d'Andorra (ANA). Además, escribe el prólogo en la traducción al catalán de 2007 de la obra aquí analizada.

5. REFERENCIAS

- Chevalier, J. C. (1982). Le régionalisme spiritualiste dans l'œuvre d'Isabelle Sandy, femme de lettres ariègeoise. Thèse pour le doctorat de 3ème cycle. Université de Toulouse – Le Mirail
- Chevalier, J. C. (2007). Pròleg. En M. Sanabre y P. Oliva (trad.); I. Sandy, Andorra o els homes d'aram (pp. 7-15). Editorial Andorra
- Sandy, I. (1931, 12 de abril). L'Ariège ou la fête des yeux. La Femme de France (p. 26)
- Sandy, I. (1935, junio). Au pays d'Ariège, mon enfance et les bêtes. L'Ariejo, 166.
- Sandy, I. (1938). Nuits andorranes, L'Illustration
- Sandy, I. (1942) [1923]. Andorra ou Les hommes d'airain. Plon
- Sandy, I. (1949). La Nouvelle Andorra, Plon
- Sandy, I. (1967, 24 de diciembre). À propos d'Andorra et du régionalisme. Dep. Mid.

CREACIÓN POÉTICA: IMPORTANCIA, PREJUICIOS Y RECEPCIÓN

MA. DOLORES GARCÍA PEREA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

INÉS CONCEPCIÓN ATILANO CARBAJAL

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza la creación poética a partir de la importancia y prejuicios sobre su uso en el ámbito académico y la recepción de un libro donde se utiliza este tipo de narrativa literaria.

Para lograr los propósitos, las preguntas a contestarse son: ¿por qué es importante la creación poética?, ¿cuáles son los prejuicios en torno a su utilización en el ámbito académico? y ¿cómo es interpretado un libro caracterizado por la narrativa poética?

Los apartados del trabajo son: 1. Características del trabajo, 2. Importancia de la poética, 3. Prejuicios en la creación de narrativas poéticas, 4. Presentación y reseña de *La lluvia de estrellas*.

2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

Se reflexiona la creación poética y su utilización en el ámbito académico, con la finalidad de empezar la problematización la interpretación poética de los poemas latinoamericanos.

Por las fuentes de consulta realizada, se ubica en la investigación cualitativa, con referente teórico-empírico, análisis interpretativo y enfoque crítico.

El referente metodológico es la hermenéutica diatópica de Sousa Santos. Ha sido elegido bajo la necesidad de identificar un topos -lugar- donde

converjan (2017) la creación poética y la recepción de ésta a través del evento académico para difundir la producción del conocimiento.

Los referentes epistémicos son la historia efectual y el círculo hermenéutico. Ambos están ubicados en el corpus de la hermenéutica filosófica de Gadamer. Han sido elegidas, por un lado, el doble de la historia: reproducir lo existente y fomentar su transformación (Grondin,2000). Por otro, el principio de aplicación que procede al comprender e interpretar (Gadamer,1993).

El trabajo ha sido elaborado bajo el supuesto: la poética literaria es parte de la cultura, por consiguiente, la creación poética es un recurso que ofrece un excedente de sentido para los seres históricos, es decir, para que ellos no se agoten en interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo (Gadamer,1993).

Por ello, además de describir aspectos sobre las importancia y prejuicios sobre la creación poética, también se narra la experiencia de recepción del libro "La lluvia de estrellas" que, a diferencia de otras publicaciones, los autores decidieron utilizar la paráfrasis, herramienta literaria para crear narraciones poéticas, para recordar experiencias en torno a la amistad, la ciencia, Dios y el amor a partir del mundo de la vida del conocimiento y de las tradiciones de la Tierra caliente.

Marcelina Rodríguez Robles, además de ser la informante del trabajo, presenta el libro mencionado el 19 de noviembre de 2022 en el XI Congreso Nacional de Posgrados en Educación celebrado en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativo (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UG).

Ha sido elegida por las experiencias que caracterizan su historia profesional:

1. Estudio la Licenciatura en Educación en UPN Zacatecas, Especialidad en Psicología Educativa y Maestría en Ciencias de la Educación.
2. Se desempeñó como docente investigadora de la UAZ, con cuarenta y cinco años de experiencia académica desde el nivel preescolar hasta el posgrado.

3. Es miembro del Cuerpo Académico UAZ150, (consolidado) en la LGAC de Aprendizaje y sujetos del currículum.
4. Participa en programas de formación de profesores, en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular en diferentes instituciones.
5. Integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) desde 2009, en la Red de Posgrados en Educación desde 2009, en la Asociación Internacional Interuniversitaria de investigación en Pedagogía (AIDIPE) desde 2015 y en la Red Temática *Formación y asesoría de tesis en programas de posgrado en Latinoamérica* desde 2013.
6. Tiene el Perfil PRODEP desde 2007.
7. La sensibilidad cultural cultivada por desempeñar las prácticas profesionales del investigador educativo en contextos urbanos y rurales.

3. IMPORTANCIA DE LA POÉTICA

La importancia del discurso poético radica en el excedente de sentido que ofrece el lenguaje literario mediante el mensaje textual; se entiende, entonces, que, a partir de los acontecimientos expresados, el discurso literario deba de explorarse como sentido, pues “si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido.” (Ricoeur,2006,26)

La poética del libro *La lluvia de estrellas* invita, desde el inicio, a saborear un diálogo literario entre autor, texto y lector sobre una diversidad temática que enlaza como temas principales a Dios, el amor y la ciencia: “Incluye ingredientes todoterreno/que lo impregnan de dulce sabor literario.” (Juárez,2020,11) La intención de los autores es abrir la comunicación con el lector de forma imperativa, no con el afán de instruirlo sino de formarlo: “La vida que nos quede, ¡Agárrala y desnúdala! / No la dejes suelta. / Utilízala para generar nuevos caminos, /mientras más insólitos serán mejores.” (Juárez,2006,11)

Este vínculo comunicativo tiene como hilo conductor la formación del lector a través de los acontecimientos vivenciales de los autores expresados mediante la prosa poética; por consiguiente, no lleva como fin la búsqueda de la verdad o la iluminación hacia una certeza que explique la existencia, por ello se descarta el discurso académico; tampoco pretende debatir sobre los arquetipos antagónicos que encierran ciertas posturas, se rechaza, así, el discurso filosófico; sino conversa desde un mundo cotidiano la profundidad que envuelve al Ser respecto a su creencia y noción de Dios, la vivencia sustancial del amor y el pensamiento científico tejido por la educación, se elige, entonces, el discurso poética.

Por ello, la importancia de la poética está en el diálogo, la comunicación y la plurisignificación desde donde se crea el discurso basado en “la dialéctica del acontecimiento y sentido, podemos decir que el lenguaje es en sí el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública.” (Ricoeur,2006,33) De acuerdo con lo anterior, se explica a continuación el papel del autor, el texto y el lector como participantes del diálogo y constructores de la poética.

El papel de los autores dentro de la obra literaria es visto como ser abstracto que resguarda en sí un mundo contextual, creado a partir de las visiones de mundo de los escritores. El mundo contextual inmediato que transmiten son las travesías empíricas acontecidas desde el recuerdo de viajes hasta de ambientes tradicionales y costumbres rurales de México.

La narrativa está dispuesta, en ocasiones, como fuga de composiciones líricas que entrañan las impresiones de momentos: “Desde un puente sobre el río Rímac, Dolita y yo contemplamos el particular “cielo color panza de burra” (Juárez,2020,126); a veces, también, se instala con la intencionalidad de mostrar la realidad a través de la experiencia con la premisa de que existe un aprendizaje interno que profundiza el Ser desde la ciencia en un vaivén de atención entre el discurso argumentativo y el discurso poético: “El río es igual a río y la montaña es igual a montaña. Jamás la montaña será río y el río nunca será montaña. El toronjo no da naranjas ni el naranjo toronjas. La sangre no es más espesa que el agua y el agua es diferente al whisky, aunque el whisky contenga agua.” (Juárez,2020,42).

Con este aspecto se funda, dentro de la subjetividad poética, la veta objetiva puesta desde la lógica discursiva que mantiene el equilibrio del espíritu, del alma poética nutrida de ciencia. Se impregnan inquietudes, sentimientos, afectividades dignas de relatar como parte de ese transcurrir creativo de la ciencia del que nadie habla, ¿acaso no el científico lleva a cuevas en sus teorías un sinfín de cuestionamientos que lo llevaron al desasosiego, la incertidumbre la dubitación durante su proceso investigativo?

El discurso poético de *Lluvia de estrellas* recata esa sensibilidad creativa que esconde la ciencia en su afán de proyectar el resultado, la rigidez y lo racional. Se admite a la poesía como el caleidoscopio de voces autorales que cumplen con la catarsis expresiva de enseñar al lector que tanto el poeta como el científico transitan en un proceso de des automatización del lenguaje, donde el Ser, mediante la creatividad, asciende a un segundo plano de significación donde tanto el aspecto racional como el sensible resultan aportar al sentido de la poesía.

El devenir poético de la obra asume la reflexión frente al mundo con respecto al tema de Dios, la ciencia y el amor; en esencia escapa de la atención al eterno debate entre la postura religiosa, científica y sensible; asume estas reflexiones como parte de la vivencia de todo Ser, al inscribirlo como parte de un discurso poético y no académico no cierra la reflexión, al contrario, la vuelve inconcluso; mas no la arroja a la mera subjetividad equívoca, tampoco la colorea de racionalidad unívoca, sino expresa el equilibrio latente de su polisemia hacia lo inconcluso y complementario (Beuchot,2011).

La escritura creativa de la obra, desde la introducción, abre paso a la poesía. A manera de reto quebranta los estereotipos académicos de la prosa: “Este libro no se centra en estereotipos/ o especialidades (...)” (Juárez,2020,11) En este sentido el desafío para el lector es hacia la libertad de la complementariedad e identificación de experiencias, por ello se cumple el motivo dialogístico.

El lector provocado hacia una nueva forma de aprendizaje que ampliará su formación, pues “el concepto de formación es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual”

(Gadamer,2005,38) mediante la incautación del lenguaje enunciado durante el momento de la recepción.

4. PREJUICIOS EN LA CREACIÓN DE NARRATIVAS POÉTICAS

Se parte de la idea de que la creación poética está presente en la vida humana. Probablemente es difícil escapar de ella porque está unida a los aspectos que hacen humano al hombre biológico: sentimientos, valores, amor, estados de ánimo, humos, tradiciones, entre otros.

Sin embargo, en las comunidades científicas y de investigación la creación narrativa es privilegiada por el sentido metonímico, el sentido unívoco, directo, claro y preciso generado por la argumentación conceptual, teórica, metodológica, epistémica y ontológica.

Tal hecho, ha generado una serie de prejuicios descritos a continuación, con la finalidad de invitar a los actores educativos a reflexionar la omisión, exclusión, marginación y olvido de la creación poética y utilizarla por el excedente de sentido, riqueza cultural histórica que posee.

Si bien, los principios racionales que rigen la vida académica, los criterios de producción del conocimiento educativo provenientes de la investigación y los rituales que caracterizan a la difusión como medio de distribución del conocimiento, son prejuicios que atenta contra la creación poética, otros son de tipo personal más difíciles de superar.

Por ejemplo, el enciclopedismo juega un papel relevante en la creación narrativa que caracteriza a la investigación. En algunas personas, éste es superado cuando la persona se da del poder heurístico que tiene y, sobre todo, de utilizarla en los ámbitos de vida donde deambula.

Véase el caso de Gadamer, autor de los libros *Poema y diálogo* y *¿Quién soy yo y quién eres tú?* En el primero, el padre de la hermenéutica filosófica reflexiona a la poesía, en el segundo, basándose en los últimos conocimientos filológicos sobre el volumen de poesía *Cristal de aliento*, además de añadir un nuevo epílogo, modifica algunos planteamientos sobre el trabajo hermenéutico de los poemas de Paul Celan.

También véase el caso de *La lluvia de estrellas* de García y Juárez. Ellos, utilizan la paráfrasis para recordar las experiencias vividas con los amigos y amigas, convirtiéndolos en Estrellas.

Otros prejuicios son insuperables por el desconocimiento del poder cultural que tiene la poesía y por evitar críticas de la comunidad científica y de investigación por la falta de argumentación y rigurosidad de los trabajos elaborados y ser etiquetado negativamente en las comunidades científicas y de investigación.

Entre ellos se encuentran:

- No genera plusvalía.
- Poco interés social.
- Falta de ingenio creativo.
- Difícil de comprender.
- Apatía.
- Actividad de ocio.
- No es una moda temática.
- Pocos espacios de discusión e intercambio.
- Ausencia de financiamiento.
- Fundamentalismo científico.

Se uno o varios prejuicios, el problema observado sobre las creaciones poéticas es la ausencia de ellos en la mayor parte de los eventos académicos, sobre todos de aquellos cuya intencionalidad es la difusión de la investigación o producción del conocimiento. Ésta consiste en transmitir conocimiento especializados a un público selecto, constituido generalmente por especialistas, expertos y/o interesados en uno (Vergara,2011 y García,2019).

Por consiguiente, el sentido mentado en la difusión de la investigación es direccional y argumentativo por la base conceptual, teórica, metodológica, epistémica y ontológica donde se enraíza. Sin duda, es una creación narrativa que privilegia lo metonímico y no lo metafórico.

Regresando a la ausencia de creaciones poéticas, se describen los aspectos observados al revisar el programa III Congreso Internacional NODOS del conocimiento. La academia frente a los retos de la humanidad.

Innovación, investigación y transferencias antes el horizonte 2023, celebrado el 24 y 25 de noviembre de 2022.

- De un total de 9, la Literatura, lingüística y traducción no es un Nodos de conocimiento preferente, ni es ignorado y emergente. Está vigente su estudio y ocupa el quinto lugar por el número de contribuciones registradas.
- El Nodo Literatura, lingüística y traducción está constituido por 9 Simposios. Ninguno contempla la creación poética, pero hacen referencia a procesos (análisis, estudio, reflexión, interpretación, investigación de teorías, autores, entre otros) relacionados a las creaciones narrativas sobre la producción del conocimiento relacionados a los aspectos: Estudios literarios y pensamiento; Didáctica y metodologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de la literatura y la diversidad cultural: nuevos hábitos e impacto en la sociedad; Críticas literarias y reflexiones sobre el lenguaje; Lengua, lingüística y nuevas tecnologías; Sociolingüística y análisis del discurso: comunicación, política y poder; Innovación e investigación en enseñanza de segundas lenguas y sus culturas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Teorías y métodos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras desde su perspectiva comunicativa en el ámbito universitario.
- El análisis de poemas está presente, pero generalmente se recuperan las creaciones poéticas de autores como: John Mole, Ian Duhig, Henri de Régnier, Gonzalo Fernández de Oviedo, Damián Cornejo, Oscar Wilde, Jane de La Vaudère, Velázquez, Michel de Ghelderode y Maurice Blanchot.
- De un total de 95 contribuciones, tres privilegian la creación poética latinoamericana.

4. PRESENTACIÓN DEL LIBRO "LA LLUVIA DE ESTRELLAS"

Con la finalidad de identificar la recepción de una creación poética, se presenta el documento elaborado por Marcelina Rodríguez para presentar el libro *La lluvia de estrellas*.

"Antes de comentar sobre el libro, voy a señalar que al aceptar esta invitación, asumo que en mi calidad de docente con experiencia de más de 45 años, el texto me seduce como la luz al amanecer y las estrellas a la noche; como el terruño al paisano, el paisaje al pintor y la comunidad y su escuela al profesor, cuando llega con el equipaje cargado de ilusiones, que se concretan en las miradas inocentes y curiosas de los niños y sus familias que arremolinadas, buscan alcanzar la cercanía y el saludo del maestro o maestra, a su llegada como novedad en el espacio rural, y en ese encuentro, comienza a suceder un intercambio de lenguajes silenciosos, mediados por la observación perenne de lo que alrededor de cada persona sucede. Así es como cada uno construye y fortalece su identidad; el profesor, el alumno y las familias de la comunidad ante el cotidiano hacer de las personas.

Con esto quiero resaltar que tanto los autores como yo, nos comprometimos desde temprana edad, en un proceso de aprendizaje del mundo, y en el cumplimiento de un rol mediado por la docencia, la socialización de la cultura del saber y los intercambios del lenguaje y conocimiento. Así mismo, nos ubicamos en la posibilidad de conformar las identidades, como agentes de la educación, encargados de formar a los ciudadanos de México y del mundo, al tiempo que se reconoce la naturaleza en la que se han forjado las relaciones de los habitantes de las comunidades agrícolas y campesinas en los suelos mexicanos, el sentido de sus costumbres y el significado de su hacer y decir permanentes.

Este texto titulado *La lluvia de estrellas* es para quienes tenemos la oportunidad o privilegio de leerlo, disfrutarlo y ser parte de las estrellas en su contenido (gracias); ya verán que al leerlo también se sentirán incluidos.

Comenzaré por decir que es un pronunciamiento a la humanización del ser docente, del ciudadano, del profesional hombre/mujer, sujeto, actor o individuo; es una provocación para el autoconocimiento y la construcción de la identidad. Es una oportunidad para hacer un alto en una sociedad cambiante y acelerada que lacera o limita, pero también modela o potencia nuestras experiencias; leer este libro significa una ocasión para hacer un espacio, pensarnos, recrearnos en lo vivido y consolidarnos en nuestra identidad ante y con los otros.

Es el resultado de un ejercicio de observar y plasmar lo visto, lo dicho, lo que se escucha o eso que no se dice en su momento, pero se lleva en el recuerdo; también abre posibilidades identitarias a partir del lenguaje, la práctica de un oficio o profesión, mediadas por la convivencia afectiva y la sensibilidad artística de la construcción narrativa, la paráfrasis y el conocimiento. Es un espejo que nos refleja múltiples imágenes del yo personal/individual, del yo familiar, del yo social y del nosotros, de la otredad y la vida en común.

Es una especie de antología creativa de dos seres humanos amantes de las letras, el conocimiento filosófico y el disfrute de la vida cotidiana que habitan -aquí y ahora-, conscientes de su historia y las múltiples circunstancias y personas que con su cercanía y aportes académicos y afectivos, los constituyen en seres en permanente asombro ante el avance de la ciencia, sus beneficios, riesgos, certezas, e incredulidades desde la propia explosión del Big-Bang, la presencia o creación de Dios, la clonación, los viajes espaciales, la manifestación de algunos hombres con mucho poder, diminuto criterio y exagerada egolatría (a propósito, creo que hasta se llega a mencionar de pasadita a un personaje que recientemente cumplió su papel en la presidencia del país vecino del Norte -Donlad Tromp-). Así, con estos elementos en la trama, en un primer apartado, el centro de la disertación son Dios, el amor y la ciencia; disertación amena y profunda que nos evoca nuestra propia formación y quehacer en la docencia.

Por otra parte, al describir lo vivido, los autores despiertan o abren otras miradas para leer la realidad a través de un gran sentido de lo humano presente en cada breve historia, cada paráfrasis, cada narrativa sobre los personajes, pueblos, ciudades, países y paisajes vistos por ellos en

diferentes momentos, quienes se esmeran en compartir sus vivencias, sus orígenes, sus alegrías y hasta sus percepciones en diferentes etapas de la vida. Los textos muestran el múltiple colorido de las mentalidades forjadas en diversos contextos, reflejo de tradiciones y haceres culturales matizados de saberes, festividades, sentimientos, tradiciones, atunados... amores guardados en los recuerdos.

El libro contiene lo que los autores describen y comparten, pero también de manera velada o explícita se aprecia lo que los autores son, saben, anhelan o sencillamente ignoran, y al hacerlo establecen una duda radical y al mismo tiempo una duda metódica que los remite a hurgar en lo propio, lo sensible, lo material, la creencia, la filosofía, el universo, y conforme lo hacen, comparten su aventura indagatoria y experiencial. En esta dinámica, los autores nos llevan desde lo histórico-filosófico con el principio del universo, hasta la disertación con personajes como Tales de Mileto, el deleite de la poesía parafraseada desde la dramatización artística con Ramón López Velarde, Pablo Neruda, hasta el basto colorido de las pinturas de Vincent van Gogh (entre otros).

En otra parte del texto, los autores dibujan la construcción y cotidianidad de una sociedad rural que invariablemente hace comunidad en el ejercicio de los oficios, hecho que nos remonta a nuestro propio pasado y recrea las vivencias de los rincones de nuestra infancia, abrazada a los recuerdos de las propias raíces y la añoranza de los juegos con artefactos y enseres diversos, en paisajes multicolores que la naturaleza campirana nos regala. También nos dibuja imágenes de nuestro quehacer docente en comunidades apartadas en las que el encuentro con otros nos enseña otras formas de vida, de sobrevivencia, de proyectos de vida y de logros colectivos a partir de la escuela.

Es una descripción con sentido y significado del ser y nacer en la tierra caliente (en este caso el Estado de Guerrero y parte de sus comunidades) lugar cobijado por el sol montañoso, los ríos, sus olores, la variedad de flores, árboles y sabores mezclados con los primeros brotes del amor. El sentido de lo escrito nos evoca a los amigos niños, las primeras letras, aventuras de paisanos que luego se constituyen en familia, como estrellas que iluminan la vida personal de los autores. De ahí el título *La lluvia de estrellas* que refresca la memoria e ilumina los recuerdos y

sensaciones que cada personaje descrito en el libro ha significado en la vida de los autores.

Vaya para ellos una felicitación, pues con este texto se fortalece la narrativa como posibilidad de rescatarnos en nuestra humanidad, en nuestro deseo de permanencia en los otros, los que vienen. Es un texto *sui-géneris* que además nos invita a dibujar con palabras lo vivido, lo propio, en diferentes etapas y lugares geográficos, además de un recuento de amigos, colegas y contemporáneos que son caracterizados desde la convivencia y los sentimientos de amistad gestados en la escuela, una institución que para ellos se traslapa con la institución familia, así, la primaria, secundaria y la Normal Rural, son espacios de vivencias imborrables que hoy son iluminadas con luz propia.

Solo me queda invitarlos a su lectura y aprovecharla para re-pensarnos desde la recreación de la experiencia con los otros, quienes se reflejan en el texto y aparecen en imágenes y evocaciones. Felicitaciones queridos amigos Lolita y Camerino y nuevamente Gracias".

5. RESEÑA

La lluvia de estrellas se destaca por el uso de la paráfrasis -técnica poética literaria- para narrar experiencias de vida cotidianas de un grupo de personas educadas en distintos contextos culturales, vinculadas por el ejercicio de la docencia, unidas por la amistad.

Las experiencias de vida cotidianas han sido descritas considerando tres cuestiones principalmente: las tradiciones de la región donde iniciaron sus aprendizajes así como aquellas donde cursaron la licenciatura, la inculturación aprendida a través de las personas próximas a ellos como son principalmente la familia en los contextos interculturales vividos, los vínculos de amistad construidos principalmente a través de la docencia y las convivencias logradas durante más de 10 años y los debates realizados en torno a cuatro temas: amistad, Dios, ciencia y amor.

A diferencia de la clasificación hecha para distinguir los ámbitos educativos (provincia, étnica y ciudad), en las narraciones descritas se centran en experiencias vividas, es decir, en momentos situaciones específicos

donde el sentido y significado juegan un papel estelar en la con figuración de los modos y actitudes de vida.

En ocasiones, las narrativas se enraízan en recuerdos específicos, en otras los recuerdos, además de ser sublimados, adquieren el sentido figurativo al utilizar como herramienta literaria la paráfrasis. No se omite señalar que el lenguaje poético generalmente está presente, sobre todo cuando se habla de tradiciones unidas a las actitudes de vida.

La paráfrasis poética, entonces, además es utilizada para hablar de las experiencias vivenciales narradas. Por su composición heurística, es utilizada para homenajear y sublimar estilos, actitudes, ideales, costumbres, en fin, hitos de vida en circunstancias específicas y en contextos interculturales. Asimismo, han sido impregnadas de un dulce sabor literario que los eleva al rango de composición poética literaria.

Por el hecho de que las experiencias cotidianas están enraizadas en procesos educativos de contextos interculturales distintos, las palabras, acciones, actitudes, emociones, costumbres, hábitos, intencionalidades reales y ficticias están demarcadas por elementos simbólicos-culturales-históricos del grupo social al que pertenecen las personas, sin omitir las creencias, fantasías, ideologías, sublimaciones, etc.

El libro está constituido en 7 capítulos.

1. Amor, ciencia y Dios.
2. Anécdotas reales, invenciones, ficciones con humorismo literario.
3. Reconocimiento a personas con base en mérito académicos, sociales y culturales.
4. Rememoración de experiencias vividas en viajes de recreación.
5. Personajes históricos que forjaron a la nación mexicana.
6. Frases solemnes
7. Adagios, proverbios y refranes.

Contribución a la educación.

1. Terminologías y simbolismos regionales y de periodos históricos específicos.
2. Experiencias formativas universales, regionales y personales.
3. Elementos culturales-históricos de la condición humana.
4. Principio de esperanza como acción vinculante.
5. Reconocimiento a la vieja escuela tradicional y maestros de San Miguel Totolapan.
6. Tradiciones, costumbres y prejuicios de la región de Tierra Caliente.
7. Remembranzas del gusto calentano.

6. CONCLUSIONES

La creación poética literaria debe y tiene que ser impulsada por las personas, en especial, por los profesionales del ámbito educativo.

Autores como Gadamer, padre de la hermenéutica filosófica, está conscientes que la producción del conocimiento en el área temática de estudio es la razón de ser del investigador. Pero también reconoce que la cultura cultiva al deambular y fusionar horizontes de saber, permite que el investigador pueda superar la reducción y restricción cientificista que ha predominado en el mundo de la vida.

Interpretar poemas es un arte hermenéutico, pero crear narraciones poéticas también lo es porque se objetiva lo vivido a través de metáforas soportadas por las columnas de la comprensión e interpretación. En otras palabras, es matizar lo vivido a través de lenguaje, antesala de ser humano (Heidegger,1972).

7. REFERENCIAS

- Barrantes, L. G. (2017). Relevancia de la hermenéutica diatópica de Boaventura de Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lenguas. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, Vol. 41, N°. 2, 2017, págs. 150-162, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6334277>. Revisado el 20 de noviembre de 2022.
- Beuchot, M. (2011) . *Epistemología y Hermenéutica Analógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Gadamer, H. G . (2005). *Verdad y Método*. Decimoprimer edición, Salamanca, España.
- Gadamer, H. G. (1999). ¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a "Cristal de aliento " de Paul Celan. Herder, Barcelona
- Gadamer, H. G. (1999). *Poema y diálogo*. Gedisa. Barcelona
- García, M. D. (2019). *Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías*. Castellanos Editores, México, D. F.
- González, A. (s/f). *Prejuicios en la literatura*. <https://www.anagonzalezduque.com/prejuicios-literatura/#:~:text=Prejuicios%20en%20la%20literatura%20juvenil&text=La%20literatura%20juvenil%20no%20es,un%20ejemplo%2C%20ser%20C3%ADa%20literatura%20juvenil>. Revisado el 27 de noviembre de 2023
- Heidegger, M. (1972). *Cartas sobre el humanismo*. Huascar, Buenos Aires
- Juárez, C. y García, M. D. (2020). *La lluvia de Estrellas*. Castellanos. México.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Sexta edición. Siglo XXI. México.
- Vergara, M. (2013). "Distribución del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011" en *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES-COMIE-Colección Estado de Conocimiento, México, D. F.

POÉTICA LATINOAMERICANA: PREJUICIOS, IMPORTANCIA Y MENSAJE FORMATIVO DE "ALTURAS DE MACCHU PICCHU"

MA. DOLORES GARCÍA PEREA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

INÉS CONCEPCIÓN ATILANO CARBAJAL

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se identifican, por un lado, los prejuicios e importancia sobre la poética latinoamericana; por otro, el mensaje de formación contenido en el poema "Alturas de Macchu Picchu" de Pablo Neruda.

Las preguntas a resolverse son ¿por qué la poética latinoamericana es poco estudiada en el campo de la investigación educativa?, ¿por qué es importante habilitar su estudio en las aulas?, ¿quién es Pablo Neruda? y ¿cuál es el mensaje de formación del poema "Altura de Macchu Picchu"

Los apartados del trabajo son: 1. Características del trabajo, 2. Prejuicios sobre el estudio de la poética latinoamericana, 3. Importancia sobre la riqueza cultural del poema "Alturas de Macchu Picchu", 4. Pensamiento de Pablo Neruda y 5. Mensaje de formación del poema "Alturas de Macchu Picchu".

2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

El contenido del trabajo explica la importancia del aprendizaje a través de la formación del mensaje poético, en específico, en la educación. A su vez, muestra, con la interpretación de un poema, la importancia de los estudios literarios en la formación de consciencia y sentido crítico.

Con base en ello, se otorga una aproximación a la interpretación del poema “Alturas de Macchu Picchu” del poeta Pablo Neruda, inscrito en su obra de *Cano General*. Con ello, se recata la noción y búsqueda del concepto de formación Latinoamérica a partir de la virtud artística resguardada en la poética del poema. Por tanto, se exponen dos características principales del trabajo:

2.1. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN Y LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA

La metodología con la que se parte es la Hermenéutica analógica expuesta por Mauricio Beuchot, donde rescata la interpretación del discurso en cuanto a que el término analógico construye el campo intermedio entre lo unívoco como la hermenéutica racional y lo equívoco como el relativismo excesivo, se atiende así lo analógico donde “se aplica la noción de proporción, la cual en griego era *analogía* (...)” (Beuchot, 2017, 47)

En este sentido de proporción, se retoma la noción de formación debido a que existe un regreso a la virtud en la pedagogía que atiende el estudio de la educación no sólo desde una mirada racional sino con la visión de la virtud artística. Esto a partir del aprendizaje tanto de la ética como de las artes, que lleva a concebir la educación como “formación de virtudes. Estas eran hábitos que servían al hombre para moverse tanto en la vida práctica como teórica.” (Beuchot, 2017, 57) De acuerdo con ello, se rescata también, la noción de Formación para el estudio de las ciencias del espíritu, pues según Gadamer “para lograr el sentido del tacto estético y valorar la virtud artística debe incluirse una formación tanto estética como histórica, pues “lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación.” (Gadamer, 2005,47)

La noción de formación implica al “Ser en cuanto devenido” (Gadamer, 2005, 47), es decir, con la estética se forma la noción de lo bello o de lo feo; con la ética, lo posible y no posible; mas son aprendizajes de formación de consciencia donde se implica mantenerse abierto hacia lo otro, tanto a visiones de mundo distintas como generales. No se trata de una educación con metas hacia las leyes o fórmulas dadas como verdaderas que empatan con la univocidad, tampoco se sostiene la formación

en la subjetividad arbitraria del individuo; sino se trata de una formación de proceso, donde el hombre, aparte de adquirir una habilidad, gana un sentido de sí mismo, se construye como Ser en el Mundo, no es hermético a un sentido, su visión dista de cerrarse a una sola respuesta; su consciencia se construye hacia la apertura de mayores posibilidades de análisis y crítica. (Gadamer, 2005)

En este sentido, el mensaje poético contribuye a esta noción de formación debido a su carácter polisémico y connotativo otorgado por el lenguaje literario. En sintonía con la hermenéutica de Beuchot, el acercamiento textual es desde la analogía de la proporcionalidad que sirve para conocer conocimiento nuevo a partir de cosas que ya conocemos, está representada por la iconicidad, a su vez se conecta con la metáfora. (Beuchot, 2011)

Se ha relacionado la poética con la epistemología, pues ayuda a comprender mejor los íconos en las ciencias humanas. Se explica el origen de la iconicidad con la poética morfológica surgida en el romanticismo, de ahí Humboldt instauro el doble aspecto de una obra poética, “la poética técnica que nosotros conocemos con el nombre de universalista es un estudio de las estructuras y normas genéricas. La poética estética que será conocida bajo la denominación de poética particular tiende a describir las obras poéticas en su individualidad.” (Beuchot, 2011, 121)

La naturaleza de la escritura poética permite interpretar a través de la metáfora la visión del mundo del poeta, en este contexto se incrusta la experiencia del poeta dentro del mundo artístico que abre paso a diversos horizontes de sentido, la plurisignificación y polisemia puestas a la disposición de quien interpreta. El ícono se divide en tres: la imagen, el diagrama y la metáfora, en este sentido “el ícono es análogo: funciona con semejanza, predomina la diferencia por encima de la identidad polisémica. (Beuchot, 2011)

2.2. EL MENSAJE POÉTICO EN EL POEMA “ALTURAS DE MACCHU PICCHU”

Para construir el mensaje poético se parte de la noción de metáfora de Ricoeur donde la experiencia del poeta es transmitida a través del lenguaje poética, así la hermenéutica está en función de que “ la

interpretación responde a la vez a la noción de concepto y a la intención constitutiva de la experiencia que intenta manifestarse sobre el modo metafórico.” (Ricoeur, 2001, 409)

El mensaje poético latinoamericano de la obra que se destaca es la noción de formación latinoamericana. Se parte de plantar la travesía del poeta como un viaje a las ruinas de Macchu Picchu, la visión de mundo del poeta permite una ascensión sobre el espacio geográfico-natural de las ruinas del Perú y sobre el tiempo histórico enunciado por el simbolismo y las imágenes míticas que construyen los versos.

Con respecto a lo anterior, se concibe la poética del poema dentro del juego del lenguaje imaginario erigido por la creación imaginativa enlazada con la crítica histórica rescatada por la conciencia del poeta. Por una parte, está el acto ético de la crítica; por el otro, el acto artístico de la estética, unidos por la imaginación. Según Ricoeur (2001):

“El juego de la imaginación y del entendimiento recibe una misión de las ideas de la razón, a las que ningún concepto puede igualarse. Pero donde el entendimiento fracasa, la imaginación sigue teniendo el poder de presentar (Darstellung) la Idea. Esta presentación de la idea por la imaginación es la que obliga al papel al pensamiento conceptual a pensar más. La imaginación creadora no es otra cosa que esta instancia dirigida al pensamiento conceptual. (P. 409)

Al poder imaginativo de la poesía pensante se enlaza la imagen cultural, en el caso del poema “Alturas de Macchu Picchu” está constituida por los acontecimientos históricos de un presente que se enfrenta a su pasado a partir de un viaje que, metafóricamente, es análogo al proceso formativo, donde el poeta se enajena de su mundo y lo mira desde arriba para retornar a él con el conocimiento del otro. La imagen establecida de la poesía, en este sentido, es respondida con el poder especulativo del pensamiento poetizante que la concibe como vía para conseguir la formación latinoamericana. (Ricoeur, 419)

La hermenéutica de Ricoeur se comprende el discurso literario como excedente de sentido. Así, el diálogo entre autor, texto y lector imponen el sistema de comunicación literaria nutrida con las funciones del lenguaje según el participante en el circuito de la comunicación: emisor tiene función emotiva; receptor, apelativa; canal, fática; código,

metalingüística; contexto, referencial; mensaje; poética. Al suponer el discurso como producto del diálogo entre el autor y lector, se comprende como mensaje, al que le corresponde la función poética. (Ricoeur, 2006)

En este sentido, la poética es un constructo tanto de la visión de mundo del autor abstracto como de la complementariedad interpretativa del lector abstracto. El discurso acoge su complementariedad por medio de la hermenéutica, es decir, la aportación de sentido se atribuido por el mensaje poética inconcluso y plurisignificativo; mientras la comprensión es argumentada y ampliada por la visión del lector. Esto es, el excedente de sentido del discurso se mueve a través de la interpretación. (Ricoeur, 2006)

Así pues, la poética que persigue el discurso de “Altura de Macchu Picchu” *transita* en una poética latinoamericana porque asume al poética hacia la consciencia histórica de los pueblos americanos, su recorrido es un ascenso del poeta, metafóricamente, hacia la libertad. Este recorrido es análogo al proceso de formación en el sentido de Gadamer (2005) de “reconocer en lo extraño, lo propio; y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu cuyo Ser no es sino el retorno a sí mismo desde el Ser otro” (P.43).

3. PREJUICIOS SOBRE EL ESTUDIO DE LA POÉTICA ENTORNO A SU APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN

Los prejuicios acerca del estudio de la poética como portadora de sentido en el ámbito de la educación son varios, se dará hincapié a explicar los siguientes:

3.1. CONSIDERACIÓN DE LA POESÍA COMO ORNAMENTACIÓN EN LOS PLANES EDUCATIVOS DE MÉXICO

En ámbito educativo de México la literatura como asignatura está dentro del área de español en educación básica; y como literatura en educación media superior. En educación superior sólo se forma a los estudiantes de letras mediante la construcción de interpretación según determinadas

teorías literarias; los estudiantes de formación docente, sin embargo, carecen de formación interpretativa de discursos literarios.

Así pues, se fortalece con mayor amplitud los textos narrativos en educación básica, con la convicción de que el docente aborde preguntas de entendimiento de la trama; no trata, por tanto, el valor discursivo, los acontecimientos, ni la significación que resguardan los textos literarios. En cuanto al texto lírico, durante la educación básica, estos son abordados para explicar los sentimientos del poeta.

En la educación media superior, el plan de estudios se enfoca más en la importancia de la historia de la literatura, donde la dividen por cuestiones de estudio en géneros literarios. En cada género literario se observa su historia universal y los aportes de cada texto. No se llega a la interpretación de textos literarios, por consiguiente son vistos más como un lujo estético, una ornamentación del discurso que no cumple más que con la catarsis, ampliación de lectura y anexo a la cultura general.

En el ámbito de la Educación superior, sólo las carreras dedicadas a estudiar letras y literatura imparten las aportaciones del discurso literario donde incluyen la poética. Sin embargo, dentro de la formación de estudiantes dirigidos al campo educativo, no se incluye como materia. Ha existido ya el interés por anexar al estudio de la educación la inspección en el discurso literario, como se ha dado el caso de incluir en los estudios de pedagogía el campo del discurso social y político. La noción de formación busca incrementar la indagación de respuestas tanto teóricas como prácticas a los problemas educativos mediante recursos artísticos, por lo que resulta un problema emergente la formación de profesores.

El tema sobre la importancia de los estudios literarios en la formación de profesores ha sido ya planteada por Hernández, (2018): “(...) el presente cuaderno ha tenido como objetivo relacionar la hermenéutica de la narrativa literaria con la educación, para aplicar en forma pertinente los estudios sobre literatura en una práctica dentro del ámbito de profesionales de la educación. ” (P. 5)

3.2. INCLINACIÓN HACIA LA UNIVOCIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA RESOLUCIÓN DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

En la resolución a los múltiples problemas enfocados a la educación se ha puesto mayor atención a las teorías de las ciencias sociales, ya sea históricas, sociológicas, psicológicas, políticas o antropológicas. Sin embargo, las aportaciones que otorga el discurso literario se vuelven difíciles de interpretar, más aún su certeza no es unívoca; por consiguiente, su solución no radicará en una serie de pasos a desarrollar según el problema, sino se enfocarán en explicar experiencias de mundo, horizontes de sentido de abarcan una gama de posibilidades vivenciales ante la compleja realidad humana.

En el campo pedagógico, la noción de paradigma se explica desde la incorporación del método científico propio de las ciencias exactas. No obstante, debe acogerse en la filosofía de la educación la noción de ícono entendido como modelo, o paradigma, explicado desde el ámbito artístico, es específico desde el discurso literario: “Hay, pues, en la formación de virtudes, tal como aquí se propone, un procedimiento icónico, es decir, que procede por modelos o paradigmas.” (Beuchot, 2017, 56) Estos íconos se encuentran en el lenguaje artístico, poco explorado en el ámbito educativo.

De esta manera se atiende a la educación como formación de virtudes, entre ellas se desarrolla el sentido crítico como una de las virtudes aportadas por el arte, recordemos que “el preceptor tiene una función esencial, aunque su papel pueda resultar secundario, anti estelar. Ajustándose a su personalidad concreta que tiene bajo su responsabilidad educadora debe hacerle gustar las cosas, elegirlas y discernirlas por sí mismo; abriéndole camino a veces, dejándose abrir, otras.” (Sánchez, 2004, 138)

La atención hacia los aspectos culturales que albergan la vida de todo ser humano debe anexarse como temas de formación educativa; entendida esta formación como proceso de desarrollo con respecto a concientizar sus experiencia a través de la inteligibilidad de sus acontecimientos. Sin duda, los discurso artísticos son materia eficaz que apuntan sobre las problemáticas humanas que alteran proceso sociológico,

psicológicos y educativos. Por lo que no debe olvidarse en formarse desde el ámbito literario para corresponder al paradigma de la iconicidad, esto es, de lo analógico.

3.3. ESCASO INTERÉS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y LA PÉRDIDA DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCRITURA

La aportación de la interpretación de los textos literarios al desarrollo cognoscitivo y a la formación cultural radica, principalmente, en la capacidad creativa, resultado de la comprensión lectora de textos literarios. Este problema ha sido pocas veces estudiado, sin embargo, Saavedra Rey, Sneider (2017) plantea la problemática de la creatividad en relación con la formación, su objetivo es explicar esencialmente la formación (Bildung) en consideración con la creación literaria, su estudio deriva de una tesis doctoral con similar temática.

Su propuesta emite que la creación literaria plantea la invención de mundos posibles, esto favorece a considerar diversas formas de conciencia a partir de la creación narrativa ficcional. Por su parte, la pedagogía de la literatura ha profundizado con la idea de formación, pues se *entiende* a ésta como una autorrealización espiritual de las personas mediante su cultivo propio; así, la escritura de ficción en su despliegue interno textual explora la condición humana y enriquece la visión de mundo de quien la crea y la lee.

El término formación se retoma de la tradición pedagógica alemana con base en su concepción estética, la cual bosqueja tres aspectos principales: búsqueda constante del Ser, trascender la realidad inmediata, llevar a lugares intransitados que habitan en el interior; con ello, el autor de ficción a través de la formación desborda sus propuestas, interpreta lo que le es enseñado y otorga sentido a la propia existencia.

El problema planteado es la marginalidad de la creación literaria en sus prácticas educativas con respecto a la lengua, el lenguaje y la literatura. Se enuncia como estrategia, la creación de lo no conocido como oportunidad de formación mediante la expresión de la necesidad humana “de lo imaginario, además de lo acaecido y real.” (Saavedra, 2017).

El sustento teórico transita, primero, por el concepto griego de *Paideia* que implica la articulación de cultura y educación como el modo filosófico de vida espiritual de una nación: se vincula la evolución humana en su historia; luego, se argumenta con la formación de Pestalozzi sobre la “obra de sí mismo”, donde la educación moviliza al sujeto en su intromisión al mundo para que, a su vez, el mundo social se sostenga en él, se apropie sus interrogantes hacia la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por el hombre y subvertida con respuestas propias los aprendidos; por último, retoma el concepto de formación teorizado por Gadamer, admite, con ello, la toma de conciencia mediante una elección individual que deviene de la voluntad y la autonomía del Ser que trabaja sobre sí mismo para forjar al hombre al que aspira, quien sólo se logra en potencia mediante la transformación.

Con respecto a la teoría literaria, se basa en la obra de Paul Ricoeur *Texto y narración*, donde se exploran los mundos posibles con el devenir ficcional que explica la existencia de los seres humanos. La escritura es una forma diferente de profundizar los problemas de la realidad a través de una crítica profunda a la sociedad.

Mediante la escritura, “uno va hacia el lenguaje y regresa a él a través del lenguaje, inmiscuido y transformado” (Rivera Garza, citada por Saavedra, 2017). La escritura favorece a la formación humana por medio de la consciencia de sí mismo como parte integral del mundo social; la expresión de la literatura es indispensable en la educación formativa del hombre porque permite crear la experiencia estética, acrecienta la comprensión del mundo, otorga la visión crítica a la realidad y amplía la voluntad del saber.

4. IMPORTANCIA SOBRE LA RIQUEZA CULTURAL DEL POEMA “ALTURAS DE MACCHU PICCHU”

El poema de “Alturas de Macchu Picchu” es el segundo poema que conforma el poemario *Canto general* escrito por Pablo Neruda en 1950. Forma parte, entonces, de una obra mayor que contiene diversos poemas con la pretensión no sólo de otorgar la visión de mundo del poeta, sino dar cuenta de la ideología político-social, la geografía, la naturaleza, los

mitos cosmogónicos, la vida rural, el amor, la patria, la libertad de los pueblos latinoamericanos. Por tal amplitud de temas, fue concebido como un canto hacia la totalidad, un canto desde la generalidad.

La obra de *Canto General* comprende una poética que se le ha catalogado como poesía política, debido a que se publicó en 1950 cuando Pablo Neruda se proclamaba como seguidor de los principios del comunismo. El poema “Altura de Macchu Picchu” fue publicado por primera vez en Caracas en la *Revista Nacional de Cultura* en 1946. Posteriormente se incluyó como parte de *Canto General* en todas las ediciones. (Neruda, 2000)

El descubrimiento de Macchu Picchu fue descubierto por el explorador Hiram Bingham en 1911, sin embargo, el poeta, llamado también cronista debido a que su obra es una crónica de América, “mejora la ortografía tradicional de Machu Picchu, añadiéndole una “c” a Machu para crear una simetría tipográfica entre dos elementos que también reflejan la estructura del poema: sus doce letras corresponden a los doce cantos del poema, y estos a su vez, a las doce horas del día, o a los doce meses del año. Todo lo cual revela la concepción occidental del poema.” (Neruda, 2000, 125)

Por consiguiente, en cuanto a tiempo histórico se puede situar al sujeto lírico desde un presente occidental de 1950, año de la subversión y movimientos sociales en América. En cuanto a espacio, la ciudadela de Macchu Picchu se encuentra en la cordillera sudeste de los Andes, a 112 kilómetros al noroeste de Cuzco, en la provincia peruana de Urubamba, a una altura de 2500 metros. Sus dos plazas se balancean por dos escaleras que conectan dos sectores: Hanan, la parte alta; Hurin, parte baja. (Neruda, 2000)

La riqueza cultural que aporta el poema, entonces, es la noción sincrética entre culturas, tanto de la cultura occidental como de la cultura Inca. Muestra, por tanto, la complejidad de ambas visiones de mundo desde las referencias histórico-geográficas hasta la interpretación del mito expresadas a través del símbolo. Se entiende, entonces que la principal riqueza cultural es tanto el mundo místico prehispánico como el mundo espiritual occidental. Así pues, se explica la complejidad de ambos

mundos, el occidental y el prehispánico de acuerdo con la posición del poema.

4.1. MUNDO OCCIDENTAL

El poeta se sitúa en el presente bajo la iniciativa de una consciencia histórica. Situemos al poeta en 1950 (año en que se publicó *Canto General*), el poeta es miembro del partido comunista de Chile, por consiguiente, es de corriente de Izquierda. Su ideología más allá de los postulados de la crítica marxista, devienen en la visión de su realidad. Por el poeta su experiencia con las clases bajas y trabajadoras de su país de origen que es Chile. El contacto con los mineros, obreros, pescadores y agricultores lo llevan a buscar una solución política que termine con la explotación de las clases bajas. Es por eso que sus intereses están marcados con los ideales del comunismo, el terminar con la división de clases y generar el crecimiento de la sociedad en conjunto.

Con base en esta posición ideológica que se abandera del marxismo, el poema estriba en recuperar el diálogo con la historia. Debido a que al buscar una solución política que desarrollara el progreso de las clases trabajadoras, la solución no fue hallada. El camino elegido es la poesía, donde se encuentra la expresión para difundir un despertar de consciencia por parte de la sociedad latinoamericana.

El canto al despertar de la consciencia constituye su horizonte de expectativas del poeta. La poesía es un arma que pretende terminar con el sometimiento a partir de la formación popular. ¿Qué elementos deben expresarse para la adquisición de consciencia? La ambición del poeta no es sólo emancipar al hombre respecto de su historia y su política, sino que incluye también la inquietud de observar su entorno geográfico, natural y, sobre todo, mítica.

Para ello, no se basa en la cosmovisión del tiempo lineal, sino en el tiempo cíclico, debido a que el espacio de las ruinas de Macchu Picchu representa un tiempo petrificado, estático, del cual se debe enajenar para poder visualizarlo desde arriba como poeta visionaria. De esta manera, construir el retorno al ascenso de consciencia. “La concepción lineal de la historia deja, así, paso a una concepción cíclica o repetitiva en la que

el tiempo no es ya una forma *a priori* de la sensibilidad junto al espacio, sino precisamente una antinomia del espacio.” (Garagalza, 1990, 39) Esto explica el viaje del poeta con referencia a la explotación del hombre y la inexistencia de una entidad latinoamericana desde el majestuoso espacio de las ruinas arqueológicas del Perú.

4.2. MUNDO INCAICO

El mundo incaico en el poema se expresa a través de su arquitectura de la ciudadela que simboliza el ascenso del poeta hacia la consciencia de identidad latinoamericana. Aunado a ello, está el legado literario expresado por medio de los mitos. Uno de los mitos más interesante expresados en el poema desde una imagen metafórica es el Mito del cóndor: se cuenta en el mito que Malku Condori, ave dominadora del invierno, se enamoró de Picaflor, colibrí enriquecedor de la primavera. El cóndor decide robarse a Picaflor y llevarla a sus dominios, pero ella no soporta el frío de los Andes y es rescatada por la familia de aves de la primavera. No obstante, deja a sus crías a cargo del Cóndor, quien, en su desesperación por resguardarlos con calor, le vuela hacia Inti el Sol para robarle unos rayos. Durante el viaje del Cóndor a la morada de Inti, sus hijos son robados. El cóndor al regresar observa la ausencia de su familia, el despojo de su hogar y cada día en silencio, muere de amargura en el invierno.

De acuerdo con el mito de los orígenes, en la arquitectura prehispánica de Macchu Picchu está la piedra del Cóndor; la cual simboliza tres estados del hombre en su formación: La vida, el amor y la muerte. Según como se interpreta el mito, el ave impotente que vigila los Andes asemeja la vida en plenitud, el fortalecimiento del Ser ante la tierra; mientras que la comunión del ave del invierno con la primavera representado en el imponente cóndor y le impresionante pequeñez del colibrí, representa la unión de contrarios, el amor como construcción dialéctica; mientras que el cóndor en la soledad del invierno, con los recuerdos de su pasado y la ausencia del amor es análogo a la muerte del alma, pues a pesar de adquirir conciencia de su estado de decrepitud y soledad, su libertad no le basta para solucionar su mundo. El poeta alude, entonces

a la muerte como el ave: “No eras tú, muerte grave, ave de plumas férrreas.” (Neruda, 200º, 131)

El mundo incaico es concebido por el poeta desde su forma bio-cósmica, donde las vivencias del ser humano son inmanentes a su cosmogonía, su entorno natural y su espiritualidad. El pasado escondido en las ruinas se expresa con metáforas simbólicas, con imágenes míticas que amplían la reconstrucción cultural de los mitos para sustraer la esencia de la identidad del Ser Americano.

5. PENSAMIENTO DE PABLO NERUDA

El primer nombre del poeta de *Canto General* fue Neftalí Reyes Basoalto. Se cambia el nombre a Pablo Neruda para asumirse como poeta chileno desde su primera obra poética que concordaba con el estilo modernista de las primeras décadas del siglo XX.

Es en la época surrealista del poeta donde su estilo cambia, los excelentes versos de *Residencia en la Tierra* otorgan un giro radical a su poesía de *Veinte poemas de Amor y una canción desesperada*. La poética que transita en los versos de *Residencia en la Tierra* □y □conforman la visión pesimista del surrealismo y el existencialismo propio de la época entre guerras. En estas el pensamiento de pablo Neruda abandona el canto hacia amor melancólico y solitario de los primero poemas y desemboca en lo informe, súbito y hermético de la poesía surrealista que, a pesar de proclamar la renuncia a cualquier afiliación ideológica, transmite la agonía del poeta individual aquejado por la comprensión de su mundo. A pesar de que esta etapa del poeta es rechazada por él, se nota ya un proceso de aprendizaje que radica en una visión de mundo no alejada de la realidad, pues la agonía expresada en el poema es causa de la miseria, dolor y división de clases que aqueja a los pueblos de América hundidos en el absurdo existencial del sometimiento constante de las élites dominadoras.

Con su viaje a España y la amistad con los poetas miembros de la generación del 27, el pensamiento del poeta cambia de postura hacia la poesía popular, sin desprejarse de su estética peculiar que aún lo une al hermetismo romántico y al barroco existencial de *Residencia en la Tierra*. No

obstante, la consciencia histórica de su vivencia durante la guerra civil española más la pérdida de amigos poetas españoles debido a su ideología, lo llevan a la necesidad de transformar su mundo social a través de la poesía.

Con lo anterior, el pensamiento de Pablo Neruda cambia hacia la formación de consciencia mediante la apertura de horizontes. El tono de su poética de *España en el Corazón* se pronuncia hacia una poesía popular y lo proclaman como el poeta del pueblo. Es también la época en que se gesta *Canto General* escrita durante trece años desde 1937 a 1940 en Chile, luego en México de 1941 a 1943, de regreso a Chile de 1943 a 1950). La poética del libro es cantarle a todo aquello que pertenece a América desde su ríos, fauna, flora, sus vestigios arquitectónicos, sus habitantes, complejos culturales, sentimientos nacionales hasta el amor y la grandeza de la libertad, la subversión, el despertar de consciencia, la vida, la muerte, los pensamientos, las cosmogonías, la historia.

El pensamiento que yace en el poema “Alturas de Macchu Picchu” conlleva la intencionalidad de un aprendizaje desde la poesía. Por ello, es interpretado en el presente trabajo como una poética latinoamericana formativa. Su intención es lograr a través del canto el despertar de consciencia del Ser Americano. El horizonte ético es guiado no por la ideología occidental, sino por la consciencia bio-cósmica de la visión del mundo de los incas, quienes son exaltados por sus logros, su profundidad ontológica y por sus expresiones míticas. El horizonte artístico es la poesía, el lenguaje que no niega a la occidental, sino lo acoge en el seno de un nuevo hombre que ha construido parte de su identidad a partir de su lenguaje.

6. MENSAJE DE FORMACIÓN DEL POEMA "ALTURA DE MACCHU PICCHU"

El mensaje de formación del poema “Alturas de Macchu Picchu” está enlazado con el concepto de formación expuesto por Gadamer. A partir de ello, se hace un breve interpretación del poema considerando al discurso poético como diálogo entre autor, texto lector según la teoría de la interpretación expuesta por Ricoeur; se atiente, también, la

hermenéutica analógica que otorga prioridad a la iconicidad, esto con respecto al mensaje poético totalmente metafórico que radica en el poema. Por tal motivo, para una mejor claridad se ha dividido la breve interpretación en los siguientes apartados:

6.1. EL VIAJE COMO ACONTECIMIENTO

El inicio del poema es una imagen metafórica que describe como representación de la realidad la entrada del invierno y la agonía del otoño. El poeta es el transeúnte que vuela en el aire, sin duda remite a una sinécdoque que expresa la parte por el todo, desde el aire a la voz, luego a la voz poética que teje la red textual. En este sentido, quien emprende el viaje es la voz poética; el espacio es la transición estacional de otoño a invierno; que puede simbolizar, analógicamente, el otoño como la agonía de una época que el poeta debe contar; el invierno, como la decadencia, la quietud larga después de la caída, por ello el guante referente a la derrota es blanco como la luna: “ Del aire al aire, como una red vacía, /Iba yo entre las calles y la atmósfera, llegando y despidiendo,/ en el advenimiento del otoño la moneda extendida/ de las hojas, y entre la primavera y las espigas,/ lo que el más grande amor, como dentro de un guante / que cae, cos entrega como una larga luna.” (Neruda, 2000, 127)

La posición del poeta es la tensión ante las ruinas vistas como una ciudad olvidada. Puede concebirse el texto como una épica americana porque el poeta invoca a su voz poética que le relate lo acontecido. El canto comienza con la consciencia histórica del dolor ante las ruinas de la conquista, del despojo del origen, desde la contemplación del espacio portador del tiempo comienza con la penetración a la tierra, simbólicamente la madre que lo regresa al vientre, esto es, lo regresa al origen. Por ello el comienzo del viaje es hondar en los acontecimientos desde el origen: “Alguien que me esperó entre los violines/ encontró un mundo como una torre enterrada/ hundiendo su espiral más debajo de todas/ las hojas del color de ronco azufre:/ más abajo, en el oro de la geología, como una espada envuelta en meteoros/ hundí la mano turbulenta y dulce/ en lo más genital de lo terrestre.” (Neruda, 200, 127)

El proceso de formación sugiere el aprendizaje como primeridad a través de una enajenación del individuo con su mundo. Desprenderse del

mundo para observarse en él desde fuera. Con ello, el primer paso a lograr la visión de horizonte histórico desde la identidad. Par construir una formación se recata la vivencia histórica de origen. El sujeto lírico de Macchu Picchu busca penetrar, profundizar la historia desde su origen para construir su horizonte histórico a través de observar los acontecimientos pasados.

6.2. EL SIGNIFICADO SIMBÓLICO DEL LENGUAJE POÉTICO

Las vivencias del poeta se hacen visibles a través de las doce partes que construyen el poema: la primera, se introduce al origen prehispánico; la segunda, confronta la indiferencia social de su presente con el dolor de su origen que impregna su Ser identitario; la tercera, simboliza a su consciencia histórica con el maíz, que cuando el hombre es despojado de ella queda desnutrido, esto es, huérfano, sin origen; la cuarta, visualiza la pérdida de consciencia como una muerte pequeña, el espacio es la monotonía de su presente; quinta, compara a la muerte de la consciencia con la muerte del alma, simbolizada con el cóndor. Hasta esta parte termina el descenso del poeta a su origen análogo con la visión decadente de su presente, por ello el maíz, alimento de alto valor simbólico en las culturas prehispánicas, simboliza la consciencia histórica. El poeta es poseedor del maíz, mas la sociedad de su presente, no lo tiene, los concibe como seres no formados de consciencia histórica: “El ser como el maíz se desgranaba en el inacabable/ granero de los hechos perdidos, de los acontecimientos / miserables, del uno al siete, al ocho/y no una muerte, sino muchas muertes llegaba a cada uno: cada día una muerte pequeña, polvo, gusano, lámpara/ que se apaga en el lodo del suburbio (...)” (Neruda, 2000, 130)

Durante la sexta parte, comienza el ascenso al reconocimiento histórico que construye su identidad; la séptima, se reconoce desde su origen, pero como Ser agónico; la octava, nombra al pasado prehispánico caído Amor Americano, se asume como portador de su origen histórico; la novena, reconoce su Ser sincrético con la consciencia de su presente cultural, pues remite a símbolos occidentales como prehispánicos dentro de una letanía de metáforas simbólica que se explican por la composición occidental cristiana compuesta con elementos difrasismo

prehispánico: “Águila sideral, viña de bruma./Bastión perdido, cimitarra ciega. Cinturón estrellado, pan solemne. /Escala torrencial, párpado inmenso.” (Neruda, 2000, 136)

En la décima parte, reconoce el dolor y sometimiento hacia el hombre tanto de la cultura occidental como de la prehispánica; la décima primera, se asume como Ser americano; la décima segunda, invita a la construcción del Ser Americano a través de la práctica de la libertad consciente, pues es su cultura histórica, geográfica y ontológica quien lo ha formado: “Dadme el silencio, el agua, la esperanza./Dadme la lucha, el hierro, los volcanes. Apagadme los cuerpos como imanes. /Acudid a mis venas y a mi boca. / Hablad por mis palabras y mi sangre.” (Neruda, 2000, 141)

7. CONCLUSIONES

En conclusión, el mensaje poético latinoamericano expresa la formación por un lado, el camino de descenso: enajenación del mundo para mirar al otro; por otro, el ascenso hacia la consciencia histórica que abre la inquietud de mostrar, a través del aprendizaje poético, el horizonte histórico, la esperanza de construcción de identidad y el principio formativo que aspira a elevar la experiencia poética en consciencia social.

El resultado de este trabajo fue mostrar, brevemente, cómo el sentido poético resguardado en el discurso literario expresa un excedente de sentido a través de la interpretación. Este excedente de sentido puede llegar a conceptualizar la complejidad de categorías estudiadas por las ciencias de la educación. En este sentido, las nociones artísticas, al igual que las filosóficas, contribuyen a construir categorías que expliquen fenómenos de las ciencias del espíritu.

8. REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2011). *Epistemología y Hermenéutica Analógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Beuchot, M. (2017). *Perspectivas Hermenéuticas*. Siglo XXI. México.

- Gadamer, H. G. (2005). Verdad y Método. Decimoprimer edición, Salamanca, España.
- Garagalza, L. (1990). La Interpretación de los símbolos. Anthropos. Barcelona.
- Hernández Alvidrez, E. (2018). La hermenéutica Literaria en la Formación de Profesionales de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Neruda, P. (2000). Canto General. Séptima edición. Cátedra. España.
- Ricoeur, P. (2006). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. Sexta edición. Siglo XXI. México.
- Ricoeur, P. (2001). La metáfora viva. Segunda Edición. Trotta. España.
- Saavedra Rey, Sneider. (2017) Formación (Bildung) y creación literaria “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles.
<http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n31/0121-8530-laplb-31-00216.pdf> .
Consultado el 11 de octubre de 2022.
- Sánchez Enciso, J. (2004). Enseñar literatura. Fontamara, México

HISPANISMOS EN EL TEATRO DIALECTAL DE LUIGI PIRANDELLO Y SU RECEPCIÓN EN ESPAÑA

MARIA LÀUDANI

Universidad Católica San Antonio Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se proponen en este breve trabajo derivan del estudio llevado a cabo para mi tesis doctoral, en la que se aborda un tema nunca explorado hasta ahora, a saber, la presencia de hispanismos en algunas obras literarias de autores sicilianos, que escriben en dialecto.

Los escritores examinados en la investigación se ubican entre los siglos XIX y XXI.

Para aclarar las razones del uso del siciliano, en primer lugar debemos subrayar el hecho de que este idioma no es simplemente un dialecto, sino una lengua real, como señalan los estudiosos²⁴⁷: posee todas las características peculiares que la caracterizan, por ejemplo, riqueza léxica, complejidad de estructuras, desarrollo diacrónico, uso literario.

De hecho, desde la Edad Media nos hemos encontrado con numerosos documentos oficiales escritos en siciliano²⁴⁸ y, además, esta lengua se utiliza en obras literarias desde la época de los reyes suabos²⁴⁹ en adelante.

En realidad, no hay solución de continuidad de la presencia de la literatura en siciliano a lo largo del tiempo, e incluso en los últimos siglos

²⁴⁷ Caracè, C. (1980:73); Camilleri, S. (2002). Pagano, G. (2014).

²⁴⁸ Cfr.: Bartolotta, S. (2007: 175-182).

²⁴⁹ Cfr. Vârvaro, A. (1987: 79-99).

escritores de importancia nacional e internacional han escrito algunas de sus obras en este idioma.

Otro elemento que se toma en consideración en mi estudio es la relación entre la cultura siciliana y la española y, por tanto, el conocimiento y la recepción de los autores sicilianos en España.

Las profundas razones de los vínculos entre Sicilia y España tienen sus raíces a partir del siglo XIV, cuando el dominio aragonés se estableció en la isla: las dominaciones españolas se sucedieron en Sicilia durante más de cuatro siglos. Por tal motivo, el siciliano viene influenciado tanto del catalán como del castellano²⁵⁰.

Es imprescindible resaltar el hecho de que, desde de inicio del vasallaje ibérico hasta nuestros días, los escritores e intelectuales sicilianos han establecido relaciones constantes con España.

Así, la investigación se desarrolla en varias direcciones: el uso del siciliano en la literatura, la presencia de hispanismos en el siciliano literario, la relación de los escritores sicilianos con la cultura ibérica.

En este artículo trataré solo algunos aspectos de un autor entre los examinados en mi tesis, a saber, Luigi Pirandello, escritor siciliano de Agrigento que ganó el Premio Nobel de literatura en 1934 y uno de los autores más ilustres del siglo XX.

La familia de Pirandello pertenecía a la rica burguesía siciliana y su padre era propietario de minas de azufre. Aunque el autor completó sus estudios en Alemania y estuvo en contacto con la cultura centroeuropea, la herencia de sus orígenes sicilianos y de su idioma natal nunca dejó de influir en sus preferencias culturales y artísticas, como lo demuestra su interés por el dialecto ya evidente desde los años universitarios, tanto es así que la tesis de grado, elaborada en alemán y discutida en la Universidad de Bonn²⁵¹, se centra en cuestiones lingüísticas y glotológicas relativas al siciliano.

²⁵⁰ Cfr. Várvaro, A. (1974b: 86-110). Giarrizzo, S. (1989), Michel, A. (1996) Azzaro L. (2016); Bartolotta (2004: 67-78); Id. (2006).

²⁵¹ En Bonn se graduó en marzo de 1891 con una disertación en alemán sobre fonética y morfología del habla de Girgenti titulada: *Laute und Lautentwicklung der Mundart von Girgenti*. Cfr: Zappulla Muscarà S. (2002: 293).

Hay que destacar también que las raíces clásicas, especialmente griegas, influyeron en Pirandello tanto en la estructura como en el contenido de su producción: no olvidemos que Sicilia fue el corazón de la Magna Grecia y que muchos filósofos y hombres de letras griegos eran de origen siciliano, al respecto enfatizamos la filosofía de sofistas como Gorgias de Lentini cuyo pensamiento gravitaba en torno a la ductilidad del lenguaje y la ambigüedad y el relativismo de la realidad, o el género trágico que representa el emblema artístico típico de la cultura griega antigua.

Por lo que la aportación de la tradición cultural-literaria de la isla es fundamental y, como veremos, no se debe subvalorar ni perderse de vista.

Las obras de Pirandello incluyen varios géneros literarios como poemas, novelas, cuentos, ensayos y, sobre todo, textos teatrales: un número conspicuo de esos fue escrito en siciliano.

Aquí nos centraremos precisamente en el examen de algunas de las obras teatrales de Pirandello escritas en siciliano, unas de las cuales fueron compuestas en colaboración con Nino Martoglio²⁵², dramaturgo y escritor dialectal destacado en ámbito literario, quien a menudo también las dirigió y escenificó.

En estas obras trataré de identificar los hispanismos presentes. También se destacará la relación de Pirandello con España, en particular la recepción y traducción de sus obras en tierra ibérica: el autor siciliano fue muy conocido y apreciado y viajó a menudo con su compañía de teatro. Su fama ha perdurado hasta nuestros días y el tema de la traducción de sus obras, tanto escritas en italiano como en siciliano, sigue siendo muy actual.

2. OBJETIVOS

La importancia que juega Luigi Pirandello en la cultura mundial se debe, sobre todo, a su producción teatral, de hecho el escritor argentino,

²⁵² Zappulla Muscarà, S. (1985).

además de poemas, novelas, cuentos, ensayos, escribió numerosos dramas. El interés por el teatro, que seguramente estaba ya en los primeros escritos en prosa, se concreta en el escritor a partir de su amistad con Nino Martoglio, escritor y director teatral, como ya hemos dicho, a quien Pirandello debe su conocimiento de actores y directores famosos de la época.

Martoglio, entre otras cosas, había abierto una Sección mínima de Teatro en Roma en el Teatro Metastasio, que preveía la puesta en escena de espectáculos breves: aquí se representaron las primeras obras teatrales de Pirandello, a menudo escritas en siciliano y en colaboración con el propio Martoglio.

Tras estos inicios, el escritor agrigentino adquirirá, gracias a sus obras dramáticas, fama y difusión mundial. España y América del Sur figuraron entre los países más sensibles y entusiastas hacia el autor.

Por tanto, el primer objetivo de este trabajo es destacar la recepción de Luigi Pirandello en España: no sólo las representaciones teatrales tuvieron una excelente acogida sino, como veremos, todas las obras del escritor. Como consecuencia de su éxito la producción literaria del autor comenzó a traducirse al catalán y al castellano.

Además se mostrará que varios autores españoles imitaron los rasgos estilísticos de Pirandello y que, por otro lado, la cultura española se interesó mucho por este escritor.

El segundo objetivo es destacar los hispanismos que se pueden identificar en el teatro en siciliano de Pirandello.

Entre las numerosas obras teatrales dialectales del escritor, trataré solo dos que son significativas desde varios puntos de vista, como quedará claro en la Discusión, en estas se identificarán los elementos léxicos y morfosintácticos de procedencia española.

Así que, en resumen, los objetivos que nos marcamos son:

- subrayar el gran éxito que el autor logró y sigue teniendo en España, donde sus obras ya fueron representadas y dirigidas por el mismo.
- poner a la luz la presencia de numerosos hispanismos en el teatro dialectal de Pirandello.

3. METODOLOGÍA

El método que se seguirá está basado en el estudio léxico y morfosintáctico de los textos teatrales en dialecto siciliano de Luigi Pirandello para descubrir expresiones y palabras de origen español.

El enfoque subordinado al tema básico se referirá al aspecto relativo al pasaje interlingüístico siciliano-español-siciliano, por lo tanto otro eje de la investigación es el que concierne a la metodología de la traducción del siciliano al español de las obras examinadas.

Así que el procedimiento del que partiremos se referirá a:

- Recopilación de datos: elección de fuentes primarias (es decir la obras teatrales elegidas).
- Lectura y análisis de fuentes primarias: unas obras teatrales de Pirandello en dialecto siciliano.
- Selección dentro de cada obra del uso léxico de los hispanismos y adopción de estructuras morfosintácticas de derivación española.
- Examen de las formas lingüísticas específicas identificadas.
- Selección de expresiones de origen español.
- Uso crítico de vocabularios temáticos: vocabulario de hispanismos en siciliano, vocabularios etimológicos sicilianos, léxicos temáticos.
- Recopilación y selección de fuentes secundarias: textos críticos; trabajos monográficos sobre los aspectos específicos señalados.
- Recopilación y análisis de las traducciones al español de las obras teatrales de Pirandello más significativas, es decir realizar un examen contrastivo.
- Revisión y análisis general.
- Presentación esquemática de datos.

4. RESULTADOS

El trabajo de investigación que estoy realizando, a través del examen de la relación de algunos autores sicilianos con la literatura y la cultura española, persigue el resultado de aportar una nueva contribución a los estudios comparados. Un análisis exhaustivo del idioma siciliano, que tiene como finalidad identificar las peculiaridades que lo acercan al español, podría ofrecer una contribución innovadora en el campo de la investigación lingüística. Además, el aspecto original consistirá en el hecho de que los componentes lingüísticos del siciliano hablado y escrito se compararan de forma analógica y contrastiva, a nivel diacrónico, ya que los autores examinados abarcan un lapso de tiempo de dos siglos.

Otro elemento de la investigación son las metáfrasis en español de los autores sicilianos que han utilizado el dialecto, de hecho intentaremos identificar los métodos que se han utilizado en las técnicas de traducción de textos tan complejos y estratificados, sobre todo los métodos adoptados en la traducción lingüística de las expresiones del dialecto siciliano.

El foco principal es el que aborda la constante presencia de hispanismos no solo en el siciliano de uso cotidiano, sino también en la lengua literaria. El estudio de tales aspectos, tanto intencionales como no intencionales por parte de los escritores, sacará a la luz términos, estructuras y frases "españolas" dentro de las obras de los más importantes autores italianos de origen siciliano.

Es necesario precisar que, para desarrollar la investigación dentro de los textos literarios ha sido necesario analizar la relación entre la lengua en uso y la lengua escrita. Esta línea de investigación nunca ha sido seguida en los estudios anteriores, por lo que constituye un elemento de novedad y de interés para cualquier investigación posterior. Con respecto a mi investigación, este artículo solo analiza la relación de Pirandello con España, la recepción de sus textos y además se identifican algunos de los hispanismos presentes en dos de sus obras teatrales.

En fin, el resultado se refiere sobre todo a la constatación del éxito y acogida que tuvo Pirandello en España, a las varias traducciones de sus obras del escritor tanto al catalán como al castellano.

5. DISCUSIÓN

5.1. PRIMER “ENCUENTRO” DE ESPAÑA CON PIRANDELLO: EL TEATRO

En las primeras décadas del siglo XX, la cultura española vivía un punto de vuelta que le permitía abrirse a las corrientes artísticas innovadoras y a los autores más originales. Por lo tanto, esta es una etapa especialmente favorable para el conocimiento y la difusión de la obra de Pirandello²⁵³.

El nombre del escritor y dramaturgo siciliano era sinónimo de vanguardia mientras que, por el contrario, el teatro español seguía anclado en la tradición realista. Además, los dramas de Pirandello poseían un marcado código estilístico, lo que otorgaba al autor una connotación personal y un encanto inconfundible que se mantuvo casi inalterado hasta la época posterior a la Segunda Guerra Mundial²⁵⁴.

La recepción de la obra pirandelliana en España empieza en 1923 con el estreno, en el Teatro Romea de Barcelona²⁵⁵, de *Il berretto a sonagli* (27 de noviembre 1923), traducido primero al catalán²⁵⁶ y luego al castellano²⁵⁷ con el título de *El gorro de cascabeles*, a lo que le siguió –pero sin éxito comparable– la representación en castellano de *Sei personaggi in cerca d'autore*, (*Seis personajes en busca de autor*, traductor Salvador Vilaregut), puesta en escena por la compañía Díaz-Artigas, en el Teatro Goya²⁵⁸ (19 de diciembre 1923). Esta obra había sido estrenada

²⁵³ Muñiz Muñiz, M.N., *Sulla ricezione di Pirandello in Spagna (Le prime traduzioni)*, en *Quaderns d'Italia* 2, 1997, pp. 113-148.

²⁵⁴ Neglia, E.G., *Fortuna di Pirandello in Spagna*, en *Quaderni d'italianistica*, Voi. XII, No. 1. Primavera 1991, p. 95.

²⁵⁵ Muñiz Muñiz, M. N., cit. (1997: 114), aquí leemos: «La prima rappresentazione di un'opera di Pirandello in Spagna [...] venne preceduta dalle notizie che da un anno a quella parte lo scrittore Josep Pla andava fornendo dal suo soggiorno romano sul già famoso drammaturgo».

²⁵⁶ La traducción al catalán la realizó el célebre escritor Josep Maria Sagarra, cfr. Muñiz Muñiz M.N., cit., p. 114. Cfr.: Sagarra, J.M. (1987: 373-374).

²⁵⁷ trad. por Joaquim Montero: cfr. Muñiz Muñiz, M. cit., p.128.

²⁵⁸ Muñiz Muñiz M., cit., p. 114.

en Argentina por la compañía Nicodemi ya un año antes, es decir en 1922²⁵⁹.

La estudiosa Belén Hernández explica así los motivos de esta difusión:

Hasta esas fechas no se habían realizado traducciones, ni por otra parte era conocido en los ámbitos literarios europeos, no olvidemos que la entrada en España es un efecto de la difusión del teatro de Pirandello en el extranjero, a través de los montajes de su compañía teatral, con la que viajaba el escritor a partir de 1924. [...] De todo ello se desprende que la difusión del teatro pirandelliano fue decisiva para la edición en el extranjero del resto de sus obras²⁶⁰.

Desde 1923 se empieza a traducir las varias obras de Pirandello tanto en castellano como en catalán.

La atención prestada a Pirandello fue inmediata tras los primeros éxitos en España. Por ejemplo, el novelista y crítico literario José Martínez Ruiz, conocido con el seudónimo de Azorín, escribió sus primeros comentarios sobre el teatro de Pirandello en 1925, en el ensayo *El teatro de Pirandello*^[11]. Aquí el escritor español destaca tanto las innovaciones técnicas más importantes, como el cambio de perspectiva que supusieron las obras del autor siciliano²⁶².

El centenario del nacimiento de Pirandello, en 1967, marca una nueva etapa de estudios en España²⁶³ sobre las obras teatrales del escritor que siguen su traducción y representación.

²⁵⁹ Hernández, B. (2007: 4).

²⁶⁰ Hernández, B., cit., p. 4.

²⁶¹ Martínez Ruiz J. (1925).

²⁶² Por ejemplo una comparación halagadora se hace entre Pirandello y uno de los autores más ilustres de la tradición dramática española, es decir Calderón, cuando Azorín afirma, al final del texto: «Sí, la vida es sueño. Y en esas palabras — el sogno è vita — en esas palabras calderonianas, puede resumirse exactamente todo el teatro de este gran dramaturgo, que tanto parecido tiene — en la poderosa facultad de abstraer — con el gran Calderón».

²⁶³ El crítico español Ricardo Domenech, en el centenario del nacimiento del escritor siciliano, escribió un ensayo titulado *Pirandello y su teatro de crisis* en el que examinaba algunas de sus obras de teatro y la novela *Il fu Mattia Pascal*. En esas páginas Domenech argumentaba que Pirandello dramatiza la crisis del hombre moderno porque: "supone el derrumbamiento de un conjunto de valores de todo tipo — filosóficos, estéticos, económicos, políticos — [...] crisis que no es sino la transición dramática y espectacular hacia una época nueva. Puesto que en esa

En particular, los críticos literarios tienden a comparar a Pirandello con escritores españoles²⁶⁴ que le precedieron o que son contemporáneos, señalando la existencia de ciertos elementos del “pirandellismo” en autores anteriores al propio Pirandello. Esta actitud la representa, por ejemplo, Américo Castro cuando establece paralelismos entre Pirandello y Cervantes en el ensayo *Cervantes y Pirandello*²⁶⁵, publicado en el periódico *La Nación*, de Buenos Aires, en 1924.

Castro subraya:

No creo que de modo voluntario Pirandello haya imitado a Cervantes. Después de todo ello es inesencial, luego que una forma de arte es lanzada genialmente por su inventor, el medio se impregna de su virtud, y donde menos se esperaría surge el reflejo eficaz del tema o del procedimiento. La literatura moderna debe a Cervantes el arte de establecer interferencias entre lo real y lo quimérico, entre la representación de lo solo posible y de lo tangible. Se halla en él por primera vez el personaje que habla de él como tal personaje que reclama para sí a la vez real y literaria y exhibe el derecho a no ser tratado de cualquier manera²⁶⁶.

Aquí se enfatiza la importancia del personaje que se convierte en un ser que vive una vida propia en la literatura y esto sucede a partir de *Don Quijote*, novela que anticipa lo que encontramos en los *Seis Personajes del drama* de Pirandello²⁶⁷.

transición vive hoy el mundo todavía, apenas hace falta añadir que el teatro de Pirandello es, en más de un sentido, vigente y actual” en: Domenech R. (1967: 546).

²⁶⁴ Al respecto el estudioso Erminio G. Neglia subraya: «Queste parole sono molto significative, perché riflettono una tendenza della critica spagnola che si distingue da quella di altri paesi: quella di paragonare Pirandello con scrittori spagnoli che lo precedettero, segnalando l'esistenza di certi elementi del pirandellismo prima di Pirandello. Rappresenta questa tendenza lo spagnolo Américo Castro quando traccia dei paralleli fra il Siciliano e Cervantes [...]. È necessario, quindi, considerare la sensibilità critica spagnola verso la propria tradizione letteraria quando si studia la fortuna di Pirandello in Spagna», en Neglia, E. G. cit., (1991: 94).

²⁶⁵ Castro, A. *Cervantes y Pirandello*, en: *Hacia Cervantes*, Madrid: Taurus, 1967, pp.477- 485.

²⁶⁶ Castro, A., cit. (1967: 480).

²⁶⁷ La estudiosa Belén Henández González subraya al respecto: «Sería interesante confrontar la terminología de Bachtin a propósito del narrador plurívoco que recoge los puntos de vista de los personajes, creando una multiplicidad lingüística e ideológica en la novela, con los planteamientos e intuiciones sobre la psicología y el sentimiento del contrario de Pirandello», en Henández González, B. (1995: 235).

Otra comparación importante es la del escritor Miguel de Unamuno y Pirandello. El mismo Unamuno identificó afinidad entre su propia concepción literaria y la del autor siciliano²⁶⁸.

En el artículo *Pirandello y yo*, también publicado en *La Nación*, de Buenos Aires, en 1923, Unamuno afirmaba:

Es un fenómeno curioso y que se ha dado muchas veces en la historia de la literatura, del arte, de la ciencia o de la filosofía, el que dos espíritus sin conocerse ni conocer sus sendas obras, sin ponerse en relación el uno con el otro, hayan perseguido un mismo camino y hayan tramado análogas concepciones o llegado a los mismos resultados [...]. Digo esto a propósito del escritor siciliano Luigi Pirandello, que lleva en Roma escribiendo, casi el mismo tiempo que yo aquí, en Salamanca, y que empieza a ser conocido y celebrado fuera de Italia después de haber alcanzado en ella una tardía fama [...] La primera vez que vi citado a Pirandello fue en una excelente crítica de la traducción italiana de mi novela *Niebla*²⁶⁹.

Pirandello y Unamuno se conocieron en 1925, con motivo de una conferencia promovida por el Penn Club portugués²⁷⁰. Hubo un interés mutuo directo y sólido por parte de los dos grandes escritores.

Por brevedad, no nos detendremos en destacar cuántos críticos han identificado la fuerte influencia de Pirandello en las generaciones de

²⁶⁸ Ferraro, C. L. (2007: 297-326), en la página 297 leemos al respecto: «Subito dopo la pubblicazione di quest'articolo da parte di Unamuno [...] la critica ha iniziato ad associare il nome di Unamuno a quello di Pirandello. [...] Le opere più analizzate, per l'individuazione delle affinità e divergenze fra i due autori, sono state, oltre a quelle già citate: *El Otro*, *Dos madres*, *El mundo es teatro*, *El hermano Juan*, *Nada menos que todo un hombre* di Unamuno; *Enrico IV*, *Il piacere dell'onestà*, *La signora Frola ed il signor Ponza*, *Lumie di Sicilia*, *Il berretto a sonagli*, *Il gioco delle parti*, *La signora Morli* di Pirandello». Aquí encontramos también amplia bibliografía.

²⁶⁹ Ahora en: Unamuno, M. (1995:305).

²⁷⁰ Muñiz Muñiz M., cit., p. 123 -124 y cita 33. Allí leemos también: «L'anello della catena che finì per allacciare i due mondi fu invece Adriano Tilgher i cui commenti a *Sei personaggi* e a *Niebla*, apparsi entrambi nel '21, suscitarono il più vivo consenso nei rispettivi autori e risvegliarono forse la loro reciproca curiosità. Essa però non divenne attiva se non in seguito ad un secondo e più esplicito intervento di Tilgher, quando questi, presentando la prima italiana della *Fedra* unamuniana (Teatro delle Gemme, 26 aprile 1923), stabilì il noto paragone fra i due scrittori sul punto specifico dell'autonomia del personaggio».

escritores y autores teatrales españoles que siguieron a la traducción y difusión de las obras del escritor siciliano²⁷¹.

Un dato básico es que, a lo largo del tiempo, en España se han realizado numerosas traducciones de las obras de Pirandello²⁷², especialmente de teatro.

El interés de los traductores también se ha centrado en las obras en dialecto siciliano. Al respecto, es necesario subrayar la relación que tuvo el autor con el dialecto.

De hecho, el propio Pirandello escribe:

E se guardiamo bene addentro in queste due [...] categorie di scrittori (gli scrittori di parole e gli scrittori di cose) vediamo negli uni la lingua, come vive, o non vive, scritta: "letteraria"; e negli altri sentiamo un sapore idiотico, dialettale, a cominciare da Dante, che nei dialetti appunto vedeva risiedere il volgare.

Dialettale, sí [...] E questa dialettalità, negli scrittori, non è specchio, ma vera e propria creazione di forma. La vita d'una regione, per esempio, della Sicilia, nella realtà che il Verga le dà, cioè com'egli la vede, com'egli la sente, come in lui s'atpeggia e si muove, non può esprimersi altrimenti, che come si esprime nel Verga. Quella lingua è la sua stessa creazione: fatta non di parole che vogliono essere per sé, belle o brutte, comuni a tutti, ma proprio di quelle cose ch'egli vuole dire e che, dicendo, fa vivere²⁷³.

²⁷¹ Al respecto Neglia, cit. p. 97, explica: «Dagli anni Cinquanta in poi, a mano a mano che la fortuna letteraria di Pirandello divenne universale, la critica cominciò ad occuparsi dell'influsso diretto o indiretto del teatro del Siciliano sui drammaturghi spagnoli contemporanei. L'originalità dello "scopritore di quella macchina modernissima" impressionò i giovani drammaturghi spagnoli, soprattutto quelli interessati a modernizzare il teatro spagnolo, come i fondatori dell'*Arte Nuevo* (1945). Nell'antologia pubblicata da questo gruppo teatrale sperimentale (Teatro de Vanguardia) si può riscontrare l'influsso pirandelliano in alcune delle brevi opere [...]. Pirandello aprì prospettive drammatiche nuove che, in mano a giovani innovatori, aiutarono a rin vigorire il teatro spagnolo».

²⁷² Un amplio repertorio de traducciones de la obra de Pirandello, en orden cronológico, se puede encontrar en: Muñiz Muñiz, M. N. cit. (1997:113-148), y en Hernández, B. cit., (2007).

²⁷³ Pirandello, L.: (1921: 22-26); (Republ. en Studi Teatrali, anno I, n.1, marzo 1966, pp. 82-85). La traducción es mía: "Y si nos fijamos en estas dos [...] categorías de escritores (escritores de palabras y escritores de cosas) vemos en unos la lengua, cómo vive, o no vive, escrita: "literaria"; y en los otros sentimos un sabor de idiolecto, dialectal, empezando por Dante, que veía en el dialecto la lengua vulgar. Dialectal, sí [...] Y esta dialectalidad, en los escritores, no es un espejismo, sino una propia creación de forma. La vida de una región, por ejemplo, la de Sicilia, en la connotación que Verga le da, o sea, cómo la ve, cómo la siente, cómo se comporta

Entendemos a través de la voz de Pirandello que para él el dialecto es expresión completa y auténtica de la creación literaria “italiana”, de Dante a Verga al mismo Pirandello, que lo adopta en diversas obras teatrales.

5.2. HISPANISMOS EN DOS OBRAS TEATRALES PIRANDELLIANAS EN SICILIANO

Las obras teatrales en siciliano de Pirandello constan de doce piezas. Esas incluyen cuatro escritas directamente en dialecto y luego traducidas al italiano: *‘A birritta cu’ i ciancianeddi* (trad. *Il berretto a sonagli*), *Liolà*, *Pensaci*, *Giacuminu* (trad. *Pensaci*, *Giacomino*, *‘A giarra* (trad. *La giara*); cuatro escritas en italiano y luego traducidas al dialecto siciliano: *Lumie di Sicilia*; *La morsa*; *La patente*; *Tutto per bene*; dos escritas en siciliano en colaboración con Nino Martoglio y nunca traducidas al italiano: *‘A vilanza y Capidazzu paga tuttu*; dos traducciones en siciliano de dramas otros autores: *Glauco* (trad. *Glauco*) de Ercole Luigi Morselli y *El Cíclope* (*‘U Ciclopù*) de Eurípides²⁷⁴.

Como podemos ver, en muchos casos el propio Pirandello hizo “traducciones” en siciliano, sobre todo de sus obras. Tenemos tres tipos de traducciones: de obras propias de siciliano a italiano; de obras propias de italiano a siciliano; de obras ajenas (griego, italiano) traducidas al siciliano.

Así una estudiosa de Pirandello, Sarah Zappulla Muscarà, explica de qué manera el escritor utiliza el siciliano:

Un dialetto, quello di Pirandello, che sul piano culturale fruisce della giovanile preparazione filologica e glottologica confluita nella tesi di laurea *Laute und Lautentwicklung der Mundart von Girgenti*, discussa a Bonn in lingua tedesca, su quello artistico soddisfa il bisogno di saggiare strumenti linguistici più penetranti, su quello umano consente

y se mueve en ella, no puede expresarse de otra manera que como lo hace Verga. Esa lengua es de su propia creación: hecha no solo de palabras que por sí mismas quieren ser, bellas o feas, comunes a todos, sino propias de aquellas cosas que quiere decir y que, al decirlas, les da vida”.

²⁷⁴ Toda la producción en dialecto ahora está recopilada en un corpus: *Luigi Pirandello, Tutto il teatro in dialetto*, editado por Zappulla Muscarà, S., Milano, Bompiani, 1993, vol. 2, Milano, Bompiani, 1995, vol. 2 (collana «I Delfini Classici»).

il recupero nostalgico delle voci, dei suoni, dei ritmi, delle cadenze, dei costumi, del folklore della terra natia.²⁷⁵

A seguir examinaré brevemente dos de las obras de Pirandello en siciliano, es decir '*U Ciclopu* – la única obra teatral en versos del autor – y '*A vilanza*, y daré ejemplos de los hispanismos presentes en estas obras.

5.2.1. 'U Ciclopu

Como decíamos, '*U Ciclopu*²⁷⁶ es la traducción de Pirandello del *Cíclope* de Eurípides en dialecto siciliano. La obra fue puesta en escena por primera vez en enero de 1919 en el Teatro Mediterraneo de Roma²⁷⁷. Es difícil decir cómo el espectáculo fue acogido ya que el único artículo publicado sobre el tema fue el de Silvio D'Amico²⁷⁸ quien valora positivamente los méritos del drama satírico de Eurípides, pero no los del espectáculo realizado por la dirección de Martoglio. Hubo pocas réplicas y '*U Ciclopu* cayó en el olvido. Después de la publicación de A. Pagliaro en 1967²⁷⁹, se intentaron otras representaciones, primero en Sicilia en 1969 (en Tindari, Lipari, Taormina y Messina) y en 1979 (en Agrigento), y luego en toda Italia, en 1982, bajo la dirección Andrea Camilleri²⁸⁰.

La trama es bien conocida, se trata de la famosa aventura de Ulises en el país de los Cíclopes que leemos en el Libro IX de la *Odisea*, dramatizada por Eurípide en el siglo V a.C.

Mientras Homero no determina geográficamente la acción, Eurípides, siguiendo una antigua tradición, la sitúa en Sicilia y, de acuerdo con el

²⁷⁵ Zappula Muscarà, S. (2002: 293). La traducción es mía: «Un dialecto, el de Pirandello, que a nivel cultural se beneficia de su preparación filológica y glotológica juvenil que introdujo en su tesis de grado *Laute und Lautentwicklung der Mundart von Girgenti*, discutida en Bonn en alemán; a nivel artístico satisface la necesidad de probar herramientas lingüísticas más incisivas, en vez a nivel humano permite recuperar la nostalgia de voces, sonidos, ritmos, cadencias, trajes típicos del folklore de la tierra natal».

²⁷⁶ Pirandello, L. '*A giarra*, '*U Ciclopu*, '*A morsa*, *Glauco*, Catania: Brancato, 2004.

²⁷⁷ Pirandello, L. (1986: LXI).

²⁷⁸ Silvio D'Amico, en el diario *Idea Nazionale* de 27-1-1919.

²⁷⁹ Urbani, B. (2002: 200).

²⁸⁰ Urbani, B. (2002), cit. 200.

género del drama satírico, introduce entre los personajes un coro de sátiros dirigido por el anciano Sileno.

Pirandello no cambia nada de la trama, pero la suya no es una traducción sino una reescritura en siciliano en la que a cada uno de los personajes es caracterizado con rasgos lingüísticos propios.

La traducción al dialecto acentúa el lado grotesco de la trama y provoca una transformación paródica del griego clásico.

Interesantes son las consideraciones de un estudioso, Peppe Gallato, con respecto a este drama satírico:

Il *Ciclope* è quindi un altro *unicum*: situato quasi alla fine dell'esperienza dialettale di Pirandello è nei fatti una summa delle caratteristiche linguistiche dei drammi precedenti: la sua lingua è foneticamente una lingua di *koiné* sulla quale viene però innestato un lessico più marcatamente campestre e popolareggiante, tendente verso il vernacolare di *Liolà*.²⁸¹

Ahora vamos a examinar algunos ejemplos de hispanismos en este drama:

- Una peju di tutti ora ni passu²⁸² = pasar²⁸³
- a nudda banna²⁸⁴ = banda²⁸⁵
- Jennu²⁸⁶ = yendo²⁸⁷
- Unni ti jetti²⁸⁸ = a donde te echas, jettarisi = echarse²⁸⁹

²⁸¹ Gallato, P. (2020: 155). La traducción es mía: «'U *Ciclope* es, por tanto, otro *unicum*: situado casi al final de la experiencia dialectal de Pirandello, es en realidad una suma de las características lingüísticas de los dramas anteriores: su lengua es fonéticamente una lengua *koiné* en la que se manifiesta un léxico popular y rural, con tendencia a la lengua vernácula de *Liolà*».

²⁸² Pirandello, L. (2004) cit., pag. 37

²⁸³ En el Diccionario RAE: del verbo "pasar" = sufrir, tolerar (<https://dle.rae.es/pasar?m=form>)

²⁸⁴ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 37.

²⁸⁵ Diccionario RAE: banda = lado de algunas cosas (<https://dle.rae.es/banda?m=form>)

²⁸⁶ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 38.

²⁸⁷ Diccionario RAE: v. "ir" = caminar de acá para allá (<https://dle.rae.es/ir?m=form>)

²⁸⁸ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 38.

²⁸⁹ Diccionario RAE: v. "echar / echarse": hacer que algo vaya a parar a alguna parte, dándole impulso (<https://dle.rae.es/echar?m=form>)

- t'acciunchi²⁹⁰ = chocar²⁹¹
- Accà / 'ccà²⁹² = acá²⁹³
- Listu/lestu²⁹⁴ = listo²⁹⁵
- Taliari²⁹⁶ = taliar /ataliar²⁹⁷
- Picato/a²⁹⁸ = pegado/ a²⁹⁹
- Racina³⁰⁰ = racimo³⁰¹ (de uva)
- Criato/a³⁰² = criado/a³⁰³
- 'nsignarici³⁰⁴ = enseñar³⁰⁵
- Prescia³⁰⁶ = prisa³⁰⁷

²⁹⁰ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 39.

²⁹¹ Diccionario RAE: v. “chocar”: dicho de dos cosas: encontrarse violentamente una con otra, como una bala contra la muralla, un buque con otro (<https://dle.rae.es/chocar?m=form>)

²⁹² Pirandello, L. (2004) cit., pag. 39 y en otros lugares.

²⁹³ Diccionario RAE: adv. dem. = En este lugar o cerca de él (<https://dle.rae.es/ac%C3%A1?m=form>)

²⁹⁴ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 39 y en otros lugares.

²⁹⁵ Diccionario RAE: adj. “listo” = diligente, pronto, expedito (<https://dle.rae.es/listo?m=form>)

²⁹⁶ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 39.

²⁹⁷ Michel, A. (1996: 490-491), del catalán “talaiar” (p. 491).

²⁹⁸ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 39 y 40.

²⁹⁹ Diccionario RAE: v. “pegar”, unir una cosa con otra mediante alguna sustancia (<https://dle.rae.es/pegar?m=form>)

³⁰⁰ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 40.

³⁰¹ Diccionario RAE: “racimo”: conjunto de uvas sostenidas en un mismo tallo que pende del sarmiento (<https://dle.rae.es/racimo?m=form>)

³⁰² Pirandello, L. (2004) cit., pag. 41.

³⁰³ Diccionario RAE: m. y f. “criado”: persona que sirve por un salario, y especialmente la que se emplea en el servicio doméstico (<https://dle.rae.es/criado?m=form>) y Michel, A. (1996: 307-308), en la pagina 308 podemos leer: «dallo sp. *criado*, documentato nel senso di “servente” sin dal 1140 ca.».

³⁰⁴ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 41.

³⁰⁵ Diccionario RAE: v. “enseñar”: indicar, dar señas de algo (<https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar?m=form>)

³⁰⁶ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 41.

³⁰⁷ Diccionario RAE: “prisa” = prontitud y rapidez con que sucede o se ejecuta algo. (<https://dle.rae.es/prisa?m=form>)

- Accura³⁰⁸ = cuidar³⁰⁹
- Appara³¹⁰ = aparar³¹¹

5.2.2. ‘A vilanza

‘*A vilanza*³¹² es una obra escrita en colaboración con Nino Martoglio. La trama es simple: una traición marital que termina en tragedia. Llama la atención la solución “pirandelliana” que intenta uno de los traicionados, para “equilibrar”, “balancear” la traición sufrida.

También en este caso encontramos numerosos hispanismos, por ejemplo:

- (A)ssettiti³¹³ = sentarse³¹⁴
- Robi³¹⁵ = ropa³¹⁶
- Manzu³¹⁷ = manso³¹⁸
- Abbuccari³¹⁹ = abocar³²⁰
- Baschi³²¹ = basca³²²

³⁰⁸ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 42.

³⁰⁹ Diccionario RAE: v. “cuidar”: poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo (<https://dle.rae.es/cuidar?m=form>)

³¹⁰ Pirandello, L. (2004) cit., pag. 46.

³¹¹ Diccionario RAE: v. “aparar”: acudir con las manos, con la capa, con la falda, etc., a tomar o coger algo (<https://dle.rae.es/aparar?m=form>)

³¹² Martoglio, N., Pirandello, L. (1922).

³¹³ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.8.

³¹⁴ Diccionario RAE: v. “sentar(se)”: poner o colocar a alguien en una silla, banco, etc., de manera que quede apoyado y descansando sobre las nalgas (<https://dle.rae.es/sentar>)

³¹⁵ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.9 y 11.

³¹⁶ Diccionario RAE: “ropa”: prenda de vestir (<https://dle.rae.es/ropa?m=form>)

³¹⁷ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.14.

³¹⁸ Diccionario RAE: manso = adj. de condición benigna y suave (<https://dle.rae.es/manso?m=form>)

³¹⁹ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.24.

³²⁰ Diccionario RAE: v. “abocar”: verter el contenido de un cántaro, costal, etc., en otro (<https://dle.rae.es/abocar?m=form>)

³²¹ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.29.

³²² Diccionario RAE: “basca” = ansia, desazón e inquietud que se experimenta en el estómago cuando se quiere vomitar (<https://dle.rae.es/basca?m=form>)

Podemos ver también expresiones:

- Vaia³²³, ‘ca bonu = vaya, está bien
- Veni accà³²⁴ = ven acá

Por razones de tiempo no nos detenemos a explicar las técnicas de traducción de las obras dialectales de Pirandello que se han intentado en español. No obstante, queremos subrayar las conclusiones a las que llega Belén Hernández porque nos parecen relevantes con respecto a la búsqueda de “hispanismos” en estas obras en siciliano:

La traducción en español de los textos dialectales, posteriormente auto-traducidos por el autor (Pirandello), habría sido más adecuada con la asistencia del texto original en dialecto. El hecho se debe a la cercanía entre el código dialectal y la lengua española, aún mayor que la existente entre italiano y español, todo lo cual contribuye a depurar ambigüedades en la interpretación³²⁵.

6. CONCLUSIONES

En base a nuestra investigación podemos afirmar en primer lugar que Pirandello fue un autor de gran éxito en España, tanto en vida, viajando con su compañía de teatro para dar a conocer sus obras, como en la actualidad.

Varios escritores e intelectuales españoles desde el primer momento se dieron cuenta del valor de este autor siciliano, entre ellos destacan Américo Castro y Miguel de Unamuno, el que identificó algunos rasgos artísticos propios con el estilo y las ideas de Pirandello.

Entre sus obras, fueron las teatrales las de más éxito y que conquistaron a las generaciones de dramaturgos españoles.

El otro aspecto importante a subrayar es el relativo a las obras teatrales sicilianas del escritor, algunas compuestas originalmente en italiano y que fueron traducidas por el mismo Pirandello, otras que nacieron directamente en esa lengua. De hecho, además de los aspectos relacionados

³²³ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p.7.

³²⁴ Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), cit.p. 53.

³²⁵ Hernández, B. (2004), cit.p.16.

con la recepción del escritor en España, el foco principal de la investigación que estoy realizando es el que se refiere a la presencia de hispanismos en la lengua siciliana utilizada en obras literarias de los dos últimos siglos, por lo tanto, el teatro de Pirandello en dialecto ofrece un terreno fértil para ese análisis. Entre los diversos dramas en dialecto hemos optado por examinar brevemente dos obras bastante interesantes y en ellas hemos seleccionado algunos ejemplos de hispanismos entre los numerosos presentes.

También despertaron interés las traducciones al español de los textos de Pirandello: ya cuando el escritor llevó sus obras teatrales a escena por Europa, los españoles habían mostrado interés y, como consecuencia, empezaron a surgir traducciones, por lo que varios estudiosos se han interesado sobre cómo traducir las obras del escritor.

En particular los investigadores españoles se dedicaron al análisis de cómo traducir este tipo de obras de Pirandello en dialecto, tomando en cuenta también la proximidad entre la lengua siciliana y la lengua española.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer: a los Organizadores de este interesante Congreso, a la UCAM, que me está dando la oportunidad de llevar a cabo este trabajo de investigación, a mi Director, el Profesor Antonio Candeloro y a mi Codirectora, la Profesora Patricia Coloma Peñate, que me apoyan y motivan a seguir adelante.

8. REFERENCIAS

- Azzaro, L. (2016). Strategie e metodi di rilevazione dei catalanismi nel siciliano, *Quaderns d'Italià* 21, (digital) Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Francesa i Romànica.
- Azorin (José Martínez Ruiz), El teatro de Pirandello, ABC, 25 de noviembre de 1925, ahora en *Ante las candilejas*, en O.C., IX.
- Bartolotta, S. (2004). Breve recorrido histórico-lingüístico en la Sicilia de la Guerra de las Vísperas, *Espacio, forma y tiempo*, Serie III, 17, 67-78.

- Id. (2006). Interferencia Catalano-Siciliana En El Reino De Aragón, Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, editadas por Milka Villayandre Llamazares, León, Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Publicación electrónica: <https://bit.ly/3VP0d9a>
- Id. (2007): Fenómenos de interferencia en la Sicilia románica, *Interlinguística*, 17, 175-182.
- Id. (2008). Huellas del contacto histórico castellano-siciliano, *Traces of the Castilian-Sicilian historic contact*, Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna, t. 2, 209-219.
- Camilleri, S. (2002). *Grammatica Siciliana*, Catania: Boemi.
- Caracè, C. (1980). *Parlarsiciliano*, Firenze: Stabilimento Poligrafico Fiorentino.
- Castro, A. (1967). Cervantes y Pirandello, en: *Hacia Cervantes*, 477- 485, Madrid: Taurus.
- Muñiz Muñiz, M. N. (1997). Sulla ricezione di Pirandello in Spagna (Le prime traduzioni), en *Quaderns d'Italia* 2, 113-148.
- Domenech, R. (1967). Pirandello y su teatro de crisis, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 216, 538-552.
- Ferraro C. L. (2007). Luigi Pirandello e Miguel de Unamuno: fra “identità” e “creazione del personaggio”, en *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 2, 297-326, Published By: Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Gallato, P. (2020). Tradurre è tradire? 'U Ciclopu di Pirandello Lo scadimento del dramma satiresco mediante i registri del dialetto siciliano, *Polygraphia*, 2, 153-174.
- Giarrizzo, S. (1989). *Dizionario etimologico siciliano*, Palermo: Ed. Herbita.
- Gutiérrez Quadrado, J. (1978) *Crónica de una recepción. Pirandello en Madrid*, *Cuadernos Hispanoamericanos*, CXI 333, p. 347-386.
- Henández González, B. (1995), “L’umorismo” de Pirandello, una poética de tradición cervantina, *AEF*, XVIII, 227-237.
- Hernández, B. (2004). La traducción de dialectalismos en los textos literarios, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, VII.
- Hernández, B. (2007). Qué traducir y el porqué de lo no traducido. El caso Pirandello, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, XIII.
- Martoglio N., Pirandello L. (1922). *Teatro dialettale Siciliano: Vol. VII, 'A vilanza*, Catania: Giannotta. edizione elettronica del 28 maggio 2010, (<https://bit.ly/3GpOhFd>)

- Michel, A. (1996), *Vocabolario critico degli ispanismi siciliani, Lessici siciliani 9* (diretti da Giovanni Ruffino), Palermo: Centro studi filologici e linguistici siciliani.
- Muñiz Muñiz, M.N.(1997). Sulla ricezione di Pirandello in Spagna (Le prime traduzioni), *Quaderns d'Italià 2*, 113-148.
- Neglia E.G. (1991). Fortuna di Pirandello in Spagna, *Quaderni d'italianistica, Voi. XII, No. 1.*, 95-102.
- Pagano, G. (2014). Il dialetto siciliano: alcune questioni teoriche, *Appunti di Linguistica generale – A.A. 2013/2014 – Università di Catania.*
- Pirandello, L. (1921). Dialettalità, *Cronache d'attualità, Rivista diretta da Anton Giulio Bragaglia, anno V, agosto-ottobre 1921 -1922, III serie, 22-26.* Roma: ed. Soc. Anonima Poligrafica Italiana.
- Pirandello, L. - Martoglio N. (1979). *Carteggio inedito, commento di Sarah Zappulla, Milano: Pan.*
- Pirandello, L. (1986). *Maschere Nude, a cura di A. D'Amico, vol. I, Milano: Mondadori.*
- Pirandello, L. (2004). 'A giarra, 'U Ciclopu, 'A morsa, *Glauco, Catania: Brancato.*
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española, Edición del Tricentenario, 23ªed., [versión en línea].* <https://dle.rae.es>.
- Sagarra, J. M. (1987). *Críiques de teatre («La Publicitat» (1922-1927), a cura di Xavier Fàbregas, Edicions 62, 1987, 373-374.*
- Unamuno, M. (1995). *Niebla, Armando F. Zubizarreta (ed.), Madrid: Castalia.*
- Urbani, B. (2002). Pirandello riscrive Euripide: 'U Ciclopu, *Lingue e letterature in contatto, 199-208, Brunico.*
- Varvaro, A. (1974b). *Prima ricognizione dei catalanismi nel dialetto siciliano, en Medioevo Romano, 1, Roma: Salerno Editrice, pp. 86-110.*
- Varvaro A. (1987). *Il regno normanno-svevo, Letteratura italiana, (diretta da A. Asor Rosa), Storia e geografia, I, L'età medievale, 79-99. Torino: Einaudi.*
- Zappulla Muscarà S. (1985), *Nino Martoglio, Caltanissetta: Sciascia.*
- Zappulla Muscarà, S. (2002). Pirandello traduttore e autotraduttore, *Siculorum Gymnasium, Rassegna della facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Catania, N.S. a. LV nn.1-2, 293-303.*

ETUDE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DES POÈMES SUBSAHARIENS FRANCOPHONES TRADUITS ET PUBLIÉS EN ESPAGNE ENTRE 1972 ET 2019

MARINA ISABEL CABALLERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCTION

L'esthétique de la réception conçoit les œuvres traduites comme des produits de consommation. Pour passer du texte source à la version finale dans une autre langue, il existe différents choix pour adapter le contenu au système éditorial, aux normes et attentes de cette culture cible. Dans ce contexte, Arias (2011) considère qu'il y a une tendance dans la traduction de la littérature étrangère qui favorise la tradition et non l'innovation. De nos jours, les littératures africaines sont en vogue grâce notamment aux prix internationaux octroyés à des écrivains d'origine africaine et à une croissance de l'intérêt académique et universitaire par ces écrits. De plus, et bien sûr : la traduction et diffusion de ces œuvres varie selon le genre littéraire dans lequel elles s'insèrent. Il n'est donc pas étonnant que la poésie subsaharienne d'expression francophone soit encore un domaine peu exploré, traduit et étudié dans notre pays, l'Espagne.

Dans le présent travail nous nous proposons d'analyser les conditions de publication de la poésie subsaharienne en Espagne entre 1972 et 2019. Vu que le support de publication le plus répandu pour publier ce type de littérature est l'anthologie, notre corpus sera donc conformé par des anthologies publiées en Espagne contenant des poèmes subsahariens francophones traduits. Puisque cette étude constitue une continuation d'une

recherche préalable³²⁶, nous nous baserons sur le même corpus déjà sélectionné et la même légende à utiliser dans l'analyse :

Mondéjar, P. L. (1972). *Poesía de la negritud*. Fundamentos. (PN □□7□)

Piñera, B., Jamis, F., Álvarez bravo, A., Cabrera, M. y Fernández, F. (1975). *Poetas africanos contemporáneos*. Ediciones Júcar. (PAC □□75)

Díaz Narbona, I. y Torres Monreal, F. (1990). *Al Sur del Sáhara*. Revista literaria Extramuros/Ediciones Unesco. (ASS □□□□)

Miampika, L.W. (2000). Voces africanas. Poesía de expresión francesa (1950-2000)/ Voix africaines. Poésie d'expression française (1950-2000). Verbum. (VA 2000)

Torres Monreal, F. (2007). Poesía negra: antología de poesía africana contemporánea. Ediciones Lancelot. (APAC 2007)

Ainsi, et dans les chapitres suivants, nous procéderons alors à l'étude des éléments péritextuels dans ces anthologies. À l'aide de l'ouvrage *Seuil* (1987) de Genette, nous nous concentrerons sur une analyse comparative de l'aspect de ces œuvres : le format, la couverture, la quatrième de couverture, la préface et les préfaciers. À cela nous avons ajouté la sélection et l'ordre des poèmes, deux aspects que Genette n'étudie pas directement mais qui dépendent normalement des éditeurs. Cette partie est complétée par une brève analyse des poèmes inclus, et l'identité des traducteurs et des poètes.

2. PÉRITEXTE ÉDITORIAL

2.1. FORMAT, COUVERTURE ET QUATRIEME DE COUVERTURE

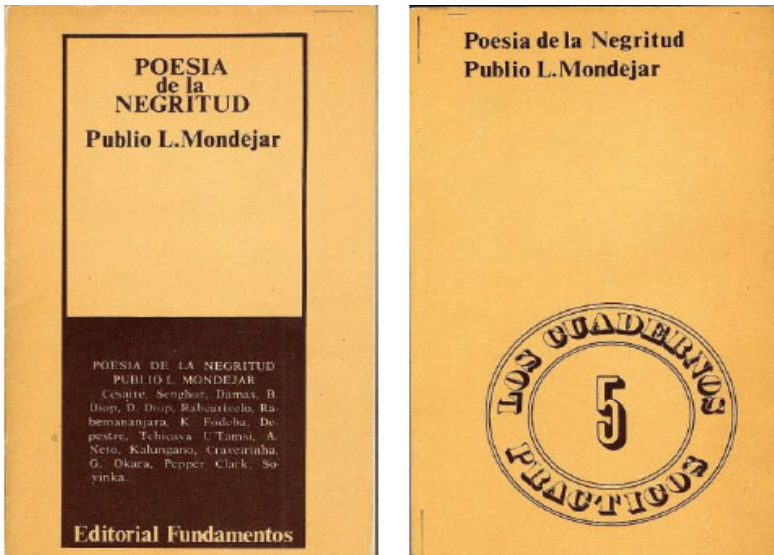
Cette section va se centrer sur les éléments qui attirent d'abord l'attention du lecteur/consommateur. La première fois qu'on prend un livre dans la main la tendance est de ne regarder que son aspect extérieur,

³²⁶ Caballero Muñoz, M.I. (2021). La réception de la poésie africaine francophone en Espagne : les traductions publiées entre 1972 et 2019. *Estudios sobre la diversidad y la globalización. Imbricaciones culturales y traductivas.*, (pp 57-70). Editorial Comares.

autrement dit, le format, la couverture et la quatrième de couverture. Alors, l'analyse de l'ensemble des anthologies débute par ces trois éléments étudiés par Genette (1987, pp. 20-37).

Le format physique de la plupart ces anthologies est similaire à un A5 (format de poche), hormis la revue *Extramuros. Al Sur del Sáhara*, dont la taille est plus grande qu'une page de papier conventionnelle, A4. Genette considérait que « le format de poche n'est donc plus aujourd'hui essentiellement un format, mais un vaste ensemble ou une nébuleuse de collections. [...] C'est l'assurance (variable, et parfois illusoire) d'un prix plus avantageux [...] et [...] c'est l'assurance d'une sélection fondée sur la reprise, c'est-à-dire la réédition » (1987, pp. 24-25). Cela explique, en quelque sorte, pourquoi le format le plus répandu pour la publication de la poésie négro-africaine en Espagne est le format de poche : parce qu'à travers des prix (en théorie) économiques, il assure la vente et la permanence de ce genre minoritaire sur le marché littéraire espagnol.

IMAGE 1:



Source: PN 1972.

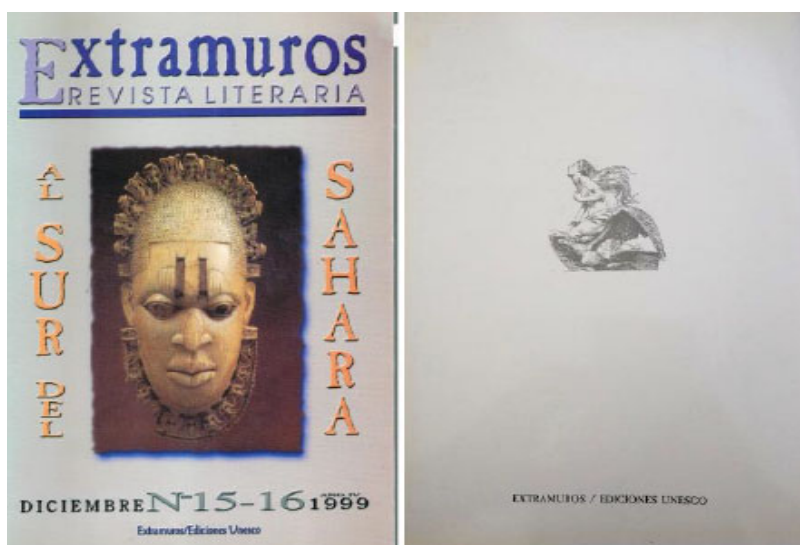
C'est la couverture la moins séduisante, car elle se conforme sans doute aux goûts et aux habitudes des années 1970-1980, où l'absence d'illustrations donnait un air plus sérieux et érudit aux ouvrages. Elle rappelle, en même temps, les couvertures d'essais théoriques. Par ailleurs, le couleur marron lui donne une allure sobre. En effet, son introduction, étudiée postérieurement, est la plus longue de celles analysées et elle semble être une sorte d'essai sur l'histoire de la littérature africaine en général. Il est intéressant de noter que cette couverture semble être divisée en deux parties : dans la partie supérieure apparaît le titre de l'anthologie et le nom de l'anthologiste (Mondéjar), et dans la partie inférieure on peut lire le contenu (le nom des poètes inclus et le nom de la maison d'édition).

La présence de deux nuances (marron et beige) sont disposées symboliquement comme une sorte de miroir où le nom de l'anthologie et de l'éditeur se répètent dans les deux parties. Cette présentation pourrait refléter l'opposition binaire blanc/noir décrite dans la préface : « El colonialismo había negado al hombre negro. Nunca —afirma Fanon— se había sentido el negro tan negro como desde la llegada de los blancos » (*PN* □□□, p.17). Cependant, ces deux nuances (marron et beige) de la couverture et de la quatrième de couverture semblent répondre à un même label de la collection « Cuadernos Prácticos » de la maison d'édition *Fundamentos* (voir annexe 2). En fait, comme il apparaît indiqué vers la fin, ce recueil est le cinquième volume.

Pour Genette ce label de collection « est donc un redoublement du label éditorial, qui indique immédiatement au lecteur potentiel à quel type, sinon à quel genre d'ouvrage il a affaire : littérature française ou étrangère, avant-garde ou tradition... » (1987, p.25). Comme nous pouvons le remarquer, *PN* □□□ et les recueils qui font partie de la collection « Cuadernos prácticos », se centrent sur des sujets polémiques et révolutionnaires pour l'époque³⁴, tel que l'indique le titre *Polémica C.Levi-Strauss. V.Propp* (1972) ou la couverture d'*Anticine* (1971) « anti-arte, anti-novela, anti-poema... ». Comme son nom laisse sous-entendre, cette collection semble être composée par des « Cuadernos Prácticos » : des volumes qui adoptent un ton revendicatif et didactique, destinés à être lus par des lecteurs non-spécialistes. Cela pourrait expliquer

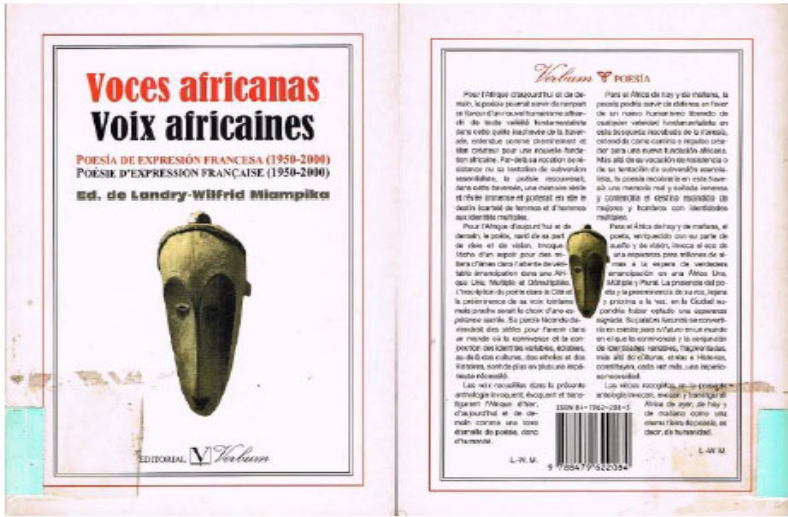
Symboliquement, les pays européens qui ont colonisé l'Afrique pourraient ressembler à la sauterelle qui apparaît sur la couverture, car leurs objectifs économiques consistaient, très souvent, à obtenir et épuiser les ressources naturelles. Le préfacier de cette anthologie rappelle que, par exemple, le Portugal «se ocupó casi exclusivamente de extraer los recursos naturales de las colonias, permitiendo a los grandes monopolios industriales la explotación de la riqueza económica » (*PAC* □□75, pp.12-13).

MAGE 3:



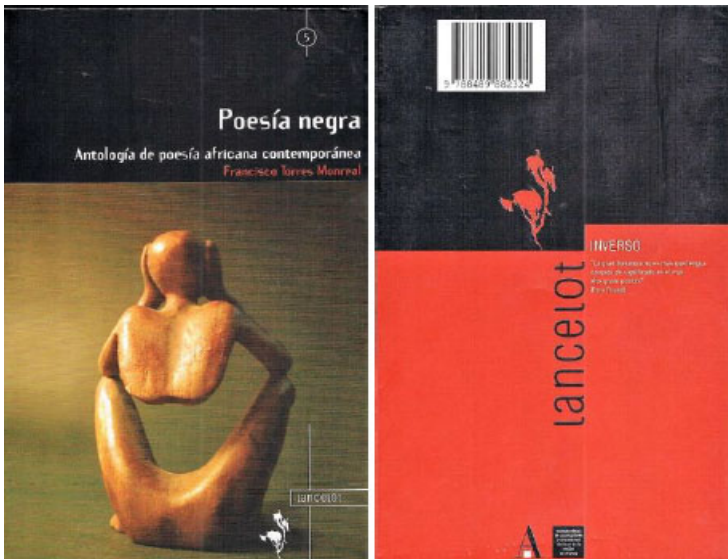
Source: ASS 1999.

IMAGE 4:



Source: VA 2000.

IMAGE 5:



Source: APAC 2007.

Ces trois couvertures (*ASS* □□□□, *VA* □□□□ et *APAC* □□□7) présentent aussi une illustration traditionnellement associée à l’Afrique, mais moins négative : un masque ou une sculpture. Elles s’adaptent aux connaissances du lecteur contemporain et sont plus susceptibles de captiver son attention. Les masques (*ASS* □□□□ et *VA* □□□□) sont liés à la tradition africaine car ils s’utilisaient, et s’utilisent encore aujourd’hui, dans des nombreux rites sociaux et cérémonies africaines. De plus, il est courant de voir en Europe des Africains qui vendent ce type d’objets. Tel que Torres Monreal l’exprime dans sa préface, «En nuestras ciudades, podemos verlo vendiendo máscaras, tapices y diversos objetos en las inmediaciones de los grandes almacenes [...]» (*APAC* □□□7, p.16). Par conséquent, dans *ASS* □□□□ et *VA* □□□□ l’image que la couverture véhicule est encore liée à une vision traditionnelle de l’Afrique et de l’Africain., associée aux rites, à la tradition et sans doute à une certaine marginalité.

La couverture d’*APAC* □□□7 montre une sculpture en bois : il s’agit d’une figure humaine, vue de dos, en train de penser, pleurer ou réfléchir... Cette sculpture pourrait montrer « la toma de consciencia, la reflexión sobre la situación no sólo de África, sino, con más precisión y amplitud, del negro en el mundo [...]» (*APAC* □□□7, pp.17-18).

Quant à la quatrième de couverture, les deux anthologies qui contiennent un résumé du contenu, issu de la préface, sont *PAC* □□75 et *VA* □□□□. Les paragraphes choisis des deux anthologies pour la quatrième de couverture sont, évidemment, les plus importants et visent à attirer l’attention des lecteurs. Dans *PAC* □□75, la quatrième de couverture souligne le mouvement de la Négritude et son importance pour le développement de la poésie africaine d’expression française, portugaise et anglophone. Également, cette quatrième de couverture met l’accent sur le fait que cette littérature africaine est rédigée en langues européennes. Par ailleurs, cette anthologie est la seule qui présente les noms des traducteurs sur la couverture et la quatrième de couverture. D’un autre côté, dans *VA* □□□□ la quatrième de couverture est composée par les deux derniers paragraphes de la préface, en version bilingue français-espagnol. Ici son rédacteur, Miampika, met en valeur l’importance de la poésie et des poètes/poétesses africain(e)s (« Pour l’Afrique d’aujourd’hui et de demain, la poésie [...] » ; « Pour l’Afrique d’aujourd’hui et de demain, le

poète [...] » ; *VA* 2000, pp.30-31). La façon dont Miampika s'exprime est plus beaucoup plus poétique que David Fernández, rédacteur de la « nota preliminar » et traducteur de certains poèmes dans *PAC* □□75. Dans le troisième paragraphe de la quatrième de couverture de *VA* □□□□, Miampika imagine l'Afrique « d'hier, d'aujourd'hui et de demain comme une terre éternelle de poésie, donc d'humanité », d'où l'importance des « voix/poètes » inclus dans cette anthologie.

2.2. PRELIMINAIRES

Dans certains ouvrages, l'anthologiste place une citation (*PN* □□7□), un poème préliminaire (*VA* □□□□) ou une dédicace (*APAC* □□□7) entre l'index et la préface.

Dans *PN* □□7□, les deux citations en exergue³²⁸ soulignent le ton revendicatif de cette anthologie, qui est plus lié à une revendication historique du continent africain qu'à une revendication de la poésie négro-africaine. Ces citations insérées après la table des matières et la préface, invitent les lecteurs à penser aux problèmes de race et des oppositions binaires (stéréotypes) : noir/ blanc, barbare/ civilisé... De plus, comme ces citations sont deux affirmations, il nous semble qu'elles offrent une vision tranchée sur le problème de la colonisation et l'évolution du continent africain. En fait, les auteurs, Frobenius et Fanon, étaient des intellectuels du XX^{ème} siècle, l'un était ethnologue intéressé par la culture africaine³²⁹, et l'autre a étudié, entre d'autres, les conséquences psychologiques de la colonisation³³⁰. Ces citations en exergue semblent, effectivement, imposer l'axe sur lequel repose la préface de *PN* □□7□ : la violence et la suprématie de la race blanche/ européenne-colonisatrice envers la noire-africaine/colonisée comme l'élément déclencheur des révoltes dans plusieurs domaines, parmi eux la poésie. En fait, Mondéjar le rappelle dans la première page de la préface: «Al hombre negro, considerado como una bestia, separado brutalmente de su más inmediata

³²⁸ «La idea del negro bárbaro es una invención europea» (Frobenius) [*PN* 1972, p.7] et «Es el blanco el que crea al negro» (Frantz Fanon) [*PN* 1972, p.7].

³²⁹ <http://www.frobenius-institut.de/en/> [12/08/2022]

³³⁰ <http://web.archive.org/web/20120308005118/http://www.jhfc.duke.edu/wko/dossiers/1.3/ADeOto.pdf> [12/08/2022]

identidad, exiliado de sí mismo, esterilizado a base de látigo, cadenas, desprecio, imposiciones [...] cualquier logro en el terreno cultural va a implicar uno anterior en el terreno político» (*PN* □□7□, p.9).

La préface de *VA* □□□□ est aussi précédée d'une note préliminaire qui inclut à son tour un poème préliminaire de Khal Khaleel Torabully, de l'Île de Maurice. Dans cette introduction, le rédacteur, Emilio Sola, exprime non seulement son admiration par la poésie incluse dans l'anthologie, mais aussi la nécessité d'autres anthologies de poésie africaine dans d'autres langues « afin de parvenir à une seule et même voix qui engloberait les voix de toutes les frontières pour pouvoir accéder un jour à la voix du Métis de l'Univers—pour reprendre les propos de Khal Khaleel Torabully,—nous, vous et eux.» (*VA* □□□□, p.9). Cette voix du « Métis de l'Univers » pourrait faire référence à la figure du poète négro-africain, placé très souvent entre deux langues et cultures complètement différentes. Comme le titre, le but de cette note préliminaire est de redonner la voix à l'Africain, c'est pourquoi Sola inclut ce poème de Torabully.

Torres Monreal a dédié son anthologie (*APAC* □□□7) en premier lieu aux personnes qui ont souffert le terrorisme et la violence des crimes contre l'humanité, comme pendant la colonisation de l'Afrique et de l'Inde, le nazisme, le conflit israélo-palestinien... Torres Monreal attribue une dimension universelle à son anthologie en considérant que la souffrance n'est pas uniquement liée au continent Africain et qu'elle possède le même rang et la même gravité que d'autres conflits. En deuxième lieu, en adoptant un ton plus positif et encourageant, il dédie l'anthologie aux Africains de naissance ou de cœur, et finalement à ses amis africains :

a los que sueñan con espacios de inocencia/ y sabanas de pureza deslumbrante / y pintan el canto con koras y arcoíris/ a los que sueñan con la vida animal no acosada/ y con vientos azules de Harmattan y ríos de manatíes/ y con niños que sonríen por encima de la historia/ y ancianos que platican a la sombra del baobab (*APAC* 2007, p. 11).

2.3. PREFACE ET PREFACIERS

Comme nous pouvons le constater par le nombre de références que j'ai déjà indiquées, la préface joue un rôle essentiel dans cette analyse car

grâce à elle on peut reconstruire la vision en Espagne de la poésie négro-africaine d'expression française dès ses débuts jusqu'à l'année 2007 (date de la publication de *APAC*, l'anthologie la plus récente). Dans un sens général, Genette considère que le terme « préface » englobe « tout espèce de texte liminaire (préliminaire ou postliminaire), auctorial ou allographe, consistant en un discours produit à propos du texte qui suit ou qui précède » (1987, p.150). C'est-à-dire que les préliminaires déjà étudiés feraient partie, selon Genette, de la préface. Dans cette étude, j'ai préféré suivre l'organisation des anthologies et étudier les préliminaires et la préface séparément. Toutes les préfaces ici analysées sont, selon Genette (1987, p.166), auctoriales car elles ont été rédigées par les auteurs et coordinateurs des anthologies.

Dans les préfaces analysées, il est inévitable de ne pas faire référence à la période historique des poèmes traduits. Vu que le domaine de la poésie négro-africaine est peu connu par les lecteurs espagnols, inclure une préface, en montrant le moment historique de la production littéraire, est nécessaire pour « guider le lecteur, [...] le situer, et donc le déterminer » (Genette, 1987, p.197). Il convient de signaler que pour apporter plus d'informations, ces préfaces (à l'exception de la revue *ASS* □□□) sont complétées, dans l'anthologie elle-même, par une brève biographie sur le poète en question juste avant de passer à la traduction de son/ses poème(s). *PN* □□7□ est l'anthologie qui contient les biographies les plus longues, et parfois elles incluent aussi quelques caractéristiques de leur poésie, comme c'est le cas de Félix-Tchicaya U'Tamsi (p.111). Dans *VA* □□□□ les biographies incluent, d'une manière très brève, la date de naissance, la nationalité et les publications les plus importantes de chaque auteur(e). Les biographies de *PAC* □□75 et *APAC* □□□7 développent plus en détail ces données, en les organisant différemment— tandis que la première structure la biographie chronologiquement, la deuxième se centre directement sur l'identité des poètes et les faits les plus remarquables de leurs vies. Logiquement, le ton employé dans les anthologies est en rapport avec les objectifs des éditeurs et, en général, il est informatif afin de présenter la poésie africaine, un genre mineur qui est méconnu par les lecteurs espagnols.

Étant donné que la littérature négro-africaine écrite est une littérature récente, seulement les critiques qui l'ont étudié plus tard, comme Landry-Wilfrid Miampika, ont pu la découper en différentes étapes. Miampika (2000) propose une division temporelle dans la préface de son anthologie bilingue de poèmes négro-africains, laquelle est utilisée par d'autres écrivains esthètes modernes, comme Torres Monreal dans la préface de son anthologie *APAC* 2007 (pp.15-43). La plupart des critiques et écrivains³³¹ semblent d'accord sur ce découpage temporel en trois périodes : la Négritude (1930-1960), les indépendances (1960-1980) et la modernité littéraire (à partir de 1980)³³². Les préfaces *PN* 2007 et *PAC* 2007 se centrent, logiquement, sur la période la plus proche qu'on pouvait étudier à cette époque-là : la Négritude et les indépendances.

D'abord, l'anthologie la plus ancienne, *PN* 2007, contient la préface la plus longue. En fait, tandis que la préface occupe 39 pages, l'ensemble de l'anthologie fait un total de 93 pages. Elle a été rédigée par Publio L. Mondéjar, journaliste, photographe et historien espagnol³³³. À travers des références en bas de page nous pouvons observer que Mondéjar a eu accès à des recueils originaux de poètes africains³³⁴, comme les francophones David Diop ou Aimé Césaire, des poètes de la première période (la Négritude). Ces aspects confirment que Mondéjar ne délimite pas la

³³¹ Comme Bernard Mouralis dans *Littérature et développement. Essai sur le statut, la fonction et la représentation de la littérature négro-africaine d'expression française* (1984) ou Denise Coussy dans *La littérature africaine au sud du Sahara* (2000).

³³² "Tres momentos delimitan el recorrido de la poesía africana: el período que va de 1930 a 1960, en el que la poesía se presenta como la levadura que despierta la conciencia frente a la humillante situación colonial; el período 1960-1980, en el que las Independencias inspiran una poesía de celebración de la libertad y, de paso, de la inminencia de reformas en la sociedad africana (en la que en más de un caso se transmutará en lamento provocado por el desencanto ante algunos regímenes coloniales); finalmente, a partir de 1980, asistimos a una renovación estética, la que no implica un desentendimiento de la Historia" (Miampika dans la préface de ASS 1999, pp.16).

³³³<http://www.elnortedecastilla.es/20080331/cultura/mondejar-reivindica-creacion-centro-20080331.html> [17/08/2022]

³³⁴ L'éclosion des manuels de littérature africaine a fondamentalement commencé vers 1975 avec les publications de Chevrier (*Littérature Nègre*, 1974) et Gassama (*KUMA. Interrogation sur la littérature nègre de langue française (poésie- roman)*, 1978); avant eux, la pionnière des études africaines, Lilyan Kesteloot, avait publié sa thèse sur *Les écrivains noirs de langue française: naissance d'une littérature* (1963).

sélection de poètes par continent, mais selon la race, la situation coloniale dans le passé et l'usage d'une langue européenne. En fait, il inclut des poètes non seulement africains, mais aussi antillais (comme le martiniquais Aimé Césaire). En réalité, la plupart des poètes inclus dans *PN* □□□ sont des francophones appartenant au mouvement de la Négritude (1930-1960). Pourtant, il y a aussi des poètes (comme Rabearivelo, les anglophones et lusophones) qui n'ont pas eu un lien direct avec ce mouvement, mais dont l'oeuvre et les expérimentations thématiques-stylistiques sont similaires aux francophones (*PN* □□□, p.46).

Cette préface présente la poésie comme arme politique de l'Africain, comme une « *poesía revolucionaria de combate* » (*Ibid.*, p.46). Mondéjar ne nous montre que la face révolutionnaire de cette poésie : la colonisation et l'assimilation comme destruction humaine, « *el desarraigo de la propia especificidad social, política, cultural...* » (*Ibid.*, p.12), l'apprentissage de la langue européenne comme « *un instrumento de alienación* » (*Ibid.*, p.13), les différents mouvements de négritude (la Renaissance d'Harlem aux États-Unis, la négritude cubaine, la négritude francophone et sa différence avec l'anglophone, ...) et la Postnégritude et les indépendances (1960-1980).

Mondéjar souligne constamment la prise de conscience de l'Africain de sa situation coloniale comme le moteur qui a déclenché les révoltes contre les valeurs occidentales. Dans ce contexte, il remarque aussi l'usage de « *la poesía como un arma milagrosa* que [el africano] dirige contra la colonia, contra sus vencedores *omniscientes e ingenuos* » (*Ibid.*, p.32). En conséquence, certaines thématiques des poèmes inclus dans *PN* □□□ se basent sur la souffrance historique du peuple africain : « *rebelión colonial, resentimiento, odio, amargura, [...] el recuerdo de la esclavitud* » (*Ibid.*). Au-delà de l'utilisation de la poésie comme instrument pour revendiquer leur statut, Mondéjar signale l'emploi du surréalisme comme le moyen par lequel le poète noir peut « *interpretarse, manifestarse y buscarse* » (*Ibid.*, p.33). Bien que dans ses débuts l'écriture africaine en français se soit inspirée du surréalisme français et européen, Mondéjar précise qu'ils sont très différents : « *[el surrealismo africano] no es el surrealismo europeo, de orden intencionadamente destructivo o dinamitador. Es un surrealismo de orden religioso y*

metafísico» (*Ibid.*, 35). Cette citation est un exemple du ton revendicatif de cette préface et de comment Mondéjar critique constamment tout ce qui est Européen et se positionne toujours du côté des Africains.

Grâce à l'usage du surréalisme, en grande partie, Mondéjar considère que la poésie négro-africaine, surtout francophone, « tiene una gran carga de sensibilidad, en tanto en cuanto es subjetiva. El poeta africano, pues, nombra y crea » (*Ibid.*, p.36). En fait, il compare cette poésie avec différentes images liées avec la vie végétale, la sexualité et la reproduction : « la poesía africana es un parto, una germinación. Poesía de violación, de orgasmo, poesía-semen [...] que nos lleva a la raíz vegetal, a la identificación vegetal de la poesía negro-africana, poesía-raíz, raíz-parto [...]» (*Ibid.*). Pour Mondéjar, tant l'Africain comme sa poésie s'identifient avec la nature et les mystères qui l'entourent (la création, la vie et la mort).

La préface de *PAC* 1975³³⁵ s'intitule « nota preliminar » et occupe à peine 5 pages sur les 123 pages totales. Elle a été rédigée par David Fernández Chericán, poète et acteur cubain³³⁶, qui présente d'abord un bref résumé historique sur les origines et les objectifs du mouvement de la Négritude. Puis, il explique les différences entre les poètes africains de langue française, anglaise et portugaise, inclus dans l'anthologie. D'une certaine manière, Fernández justifie la brièveté de la préface à travers les objectifs de l'anthologie : elle ne prétend pas offrir une vision historique du continent africain, comme *PN* 1971, mais plutôt « un panorama general, aunque limitado, de algunas manifestaciones poéticas del continente africano» (*PAC* 1975, p.9). En effet, dans cette préface de vulgarisation, le rédacteur ne souligne pas les conditions historiques de

³³⁵ La rédaction de cette préface est, selon une note en bas de page (*PAC* 1975, p.11), antérieure à l'indépendance des colonies portugaises africaines (de Mozambique, d'Éthiopique, d'Angola...). Encouragée par l'idéologie antiimpérialiste de la Révolution Cubaine et la recherche de nouveaux alliés, Cuba a participé dans ces guerres indépendantistes du côté des africains. Également, il faut se rappeler qu'une partie significative de la population de Cuba a des ancêtres africains, à cause de la traite négrière qui s'est développée entre le XVIème et le XIXème siècle.

<https://afriquedecryptages.wordpress.com/2016/12/09/cuba-et-lafrique-une-relation-ancienne-a-laulne-du-rechauffement-avec-washington/> [23/08/2022]

³³⁶ https://www.ecured.cu/David_Fern%C3%A1ndez_Cheric%C3%A1n [17/08/2022]

la littérature négro-africaine, il indique seulement l'usage des langues européennes³³⁷.

Étant donné que le chapitre dédié à la poésie africaine de la revue littéraire *ASS* [] a été composée par Miampika et Torres Monreal, et que les anthologies les plus modernes et leurs préfaces (*VA* [] et *APAC* []7) ont été rédigées respectivement par ces deux chercheurs, on peut constater qu'ils proposent le même contenu, parfois littéralement les mêmes phrases et paragraphes. Les poèmes en français de la revue *ASS* [] ont été traduits par Myriam et Pablo Montoya (traducteurs de *VA* []) et Torres Monreal. Ce n'est pas surprenant d'observer que les mêmes poèmes et traductions ont été plus tard inclus respectivement dans *VA* [] et *APAC* []7. Dans les trois ouvrages, la proportion du nombre de pages de l'anthologie et de la préface respecte une certaine tradition de brièveté, puisque les préfaces occupent environ 10% du volume total. Tenant compte de ces grandes similitudes entre *ASS* [] et les deux anthologies les plus modernes, j'ai décidé d'analyser seulement les préfaces de ces dernières, de *VA* [] et d'*APAC* []7.

Comme déjà mentionné, dans la préface de *VA* [] Miampika, docteur en Philologie Hispanique et professeur dans l'Université d'Alcalá de Henares³³⁸, offre un parcours historique à travers les trois étapes de la poésie négro-africaine. Il explique également les poètes les plus remarquables dans chaque période, notamment ceux qui sont inclus dans l'anthologie. Dans ce contexte, il pose constamment des questions qui servent à attirer l'attention, appelant en même temps à une réflexion de la part du lecteur³³⁹. Le ton utilisé est neutre afin de présenter l'anthologie d'une manière objective. A travers des références en bas de page nous pouvons observer que Miampika a eu accès à des recueils originaux de poètes africains, tels que Tchicaya U'Tamsi.

³³⁷ «Como afirman Ulli Beier y Gerald Moore [...], «el presente predominio de los idiomas europeos en la literatura creativa africana puede ser temporal, pero no se puede negar su existencia ni la fuerza de los factores que a ellos han conducido.» (PAC 1975, p.12)

³³⁸ <http://www.casafrica.es/detalle-who-is-who.jsp?PROID=222023> [18/08/2022]

³³⁹ « Où commence cette poésie africaine écrite ? Elle commence comme un long cri nègre. D'où jaillit-il ? Nous sommes à Paris dans les années vingt. [...]» (VA 2000, p. 17).

Miampika présente la poésie négro-africaine, de même que Mondéjar (*PN* □□7□) l'avait déjà souligné dans sa préface, comme « une transfiguration révélatrice des angoisses historiques de ce continent. [...] La vocation révolutionnaire et de révolte de la poésie africaine est donc une nécessité historique évidente » (*VA* □□□□, p.16). De plus, il revendique la « fonction fondatrice » de la poésie, non seulement pour réclamer la place légitime et le statut de l'Africain après la colonisation (*PN* □□7□), mais aussi pour « appréhender sa propre vision de l'Histoire et, si possible, infléchir son cours par le biais de la résistance, la subversion face à toutes sortes de cruautés et d'horreurs » (*VA* □□□□, p. 17). Cette dimension universelle de la poésie rappelle, comme on l'a déjà vu, la dédicace de Torres Monreal dans la dédicace préliminaire d'*APAC* □□□7.

En fait, Torres Monreal a rédigé la préface d'*APAC* □□□7. Professeur de Philologie Française à l'Université de Murcie, il possède un long parcours comme traducteur, écrivain et chercheur. D'abord, dans la préface Torres Monreal annonce que ce préliminaire constitue sa propre interprétation, au fil des années, de la poésie négro-africaine. En effet, l'apprentissage et la traduction de cette littérature, pour composer sa première anthologie, semblent avoir été un défi pour lui (« Entre ellos [los lectores] me encontré yo también, curioso e ignorante, cuando en 1997, rodeado de poemas y de máscaras, decidí componer mi primera antología de poesía negra », *APAC* □□□□7, p.15).

Torres Monreal est le seul préfacier qui divise la préface en trois chapitres numérotés. Dans le premier, il reprend les trois périodes proposés par Miampika dans *ASS* □□□□ et *VA* □□□□ pour expliquer chacune en détail, surtout comme dans les autres préfaces, la première période –la Négritude (1930-1960). Dans le deuxième chapitre, Torres Monreal se centre sur les origines ancestrales de la poésie négro-africaine : il rappelle la figure du griot, l'importance de la musique dans les célébrations quotidiennes, l'oralité comme le macrocontexte de production de cette poésie, le bilinguisme des poètes... Par ailleurs, il souligne les thématiques des poèmes: la communion du poète avec la nature, « la proyección de lo masculino y lo femenino [...] en el diálogo poético » (*APAC* □□□7, p. 36) et la souffrance historique. Comme le lecteur peut observer, Mondéjar avait aussi remarqué ces thématiques dans la préface

de *PN* □□□ Dans le troisième chapitre, Torres Monreal présente l'anthologie et les poètes. Il ajoute également un petit post-scriptum vers la fin, où il fait référence à l'objectif de sa préface : « En las páginas que preceden he intentado responder a dos preguntas *de qué y cómo* escriben los poetas negros. No hace falta extenderse sobre el por qué » (*APAC* □□□, p. 42).

Le ton utilisé dans cette préface est assez neutre et parfois revendicatif. Cela est en rapport avec les objectifs et « les messages cachés » d'*APAC* □□□. Avant d'expliquer la première période de la poésie africaine (la Négritude, 1930-1960) Torres Monreal rédige une introduction en se questionnant l'image et le statut de l'Africain en Europe, pendant cette époque-là et dans l'actualité³⁴⁰. De la même façon, dans le post-scriptum, Torres Monreal rappelle Nelson Mandela et sa lutte contre l'*apartheid*, et invite le lecteur à se questionner qui sont les coupables de la souffrance passée et actuelle des pays africains³⁴¹. Dans une certaine manière, tant dans la dédicace préliminaire comme dans la préface, Torres Monreal met la souffrance et les problèmes des pays africains à la même hauteur d'autres conflits, comme le nazisme ou l'*apartheid*. Ainsi, la « souffrance africaine » acquiert une dimension universelle, et pourrait représenter la souffrance dans monde.

Quant au préfacier, il faut remarquer que dans toutes les anthologies son nom est indiqué à la fin de la préface, à l'exception de la revue *ASS* 1999, qui l'inclut au début. Dans presque toutes les anthologies, le préfacier est aussi le traducteur d'un nombre déterminé de poèmes, à l'exception

³⁴⁰ «En la actualidad, el negro africano ya nos es familiar. En nuestras ciudades, podemos verlo vendiendo máscaras, tapices y diversos objetos [...] o formando parte de elencos artísticos y deportivos nacionales; incluso tenemos noticias de sus esfuerzos y penalidades por escapar de sus países [...] y convertirse [...] en mano de obra y, en ocasiones, en carne de explotación en España y en Europa. Pero, ¿qué imagen se tenía del negro durante el primer período (1930-1960)? Exactamente eso, una imagen, no una presencia viva [...] el negro era una fotografía en la que resaltaban, además de su color café, unos labios prominentes, pelo rizado... » (*APAC 2007*, p.16).

³⁴¹ «Ante la expresión del sufrimiento negro, ¿hemos de sentirnos incluidos en la parte inculpada—Europa, raza blanca? [...] Es evidente que responderemos no, que no estábamos allí. [...] ¿No deberíamos acaso preguntarnos si el bienestar que gozamos se debe en alguna medida a la explotación que aún hoy se sigue ejerciendo sobre los países no desarrollados » (*APAC 2007*, p.42).

de *VA* [] où le rédacteur (Miampika) ne traduit rien. Dans la préface d'*APAC* [] Torres Monreal présente un extrait du poème « Gorée », composé par la sénégalaise Fatou Sow Ndiaye (*APAC* [], p.23), et il justifie son inclusion dans l'anthologie (« Me pareció igualmente importante, dentro de la línea de recuperación de la memoria histórica, insertar el poema « Gorea » de Fatou Sow Ndiaye », [*Ibid.*, p. 41]). Le préfacier utilise ainsi des fragments d'un poème inclus dans l'anthologie afin d'attirer l'attention des lecteurs et les inviter à poursuivre la lecture.

Souvent l'objectif général des anthologies est de présenter la poésie négro-africaine aux lecteurs non seulement espagnols, mais aussi hispanophones. Par exemple, vers la fin de *VA* [], dans ses « Remerciements » (p.314), Miampika remarque qu'« en Espagne et en Amérique Latine, la poésie africaine est à peine connue » et rêve « que la présente anthologie, par sa modeste contribution, amorce un dialogue poétique fécond entre l'Afrique Noire, l'Espagne et l'Amérique Hispanique » (*Ibid.*). Il essaie ainsi de rapprocher les personnes d'ascendance africaine de l'Histoire du continent africain, d'où provenaient leurs ancêtres.

3. SÉLECTION ET ORDRE DES POÈMES

Bien que Genette n'étudie pas ces sujets directement, la sélection et l'ordre des poèmes choisis dépendent la plupart du temps de l'auteur de l'anthologie, qui coïncide souvent avec le préfacier. En fait, les préfaces contiennent parfois des justifications concernant la sélection et l'ordre des poèmes.

Les ouvrages les plus anciens (*PN* [] et *PAC* []) ordonnent les poèmes en les regroupant selon la langue originale et suivant la séquence français-portugais-anglais. De plus, à l'intérieur de chaque langue originale ces deux anthologies présentent en premier lieu les poètes les plus connus, appartenant à la Négritude, comme Rabearivelo ou Senghor, ce qui montre l'intérêt des éditeurs pour la poésie africaine francophone de la Négritude. Par ailleurs, *PAC* [] fait un découpage par pays, selon le modèle européen de littérature « nationale ».

La revue *ASS* [] est le seul ouvrage, en version bilingue, qui mélange les poètes africains de langue française, anglaise, portugaise et

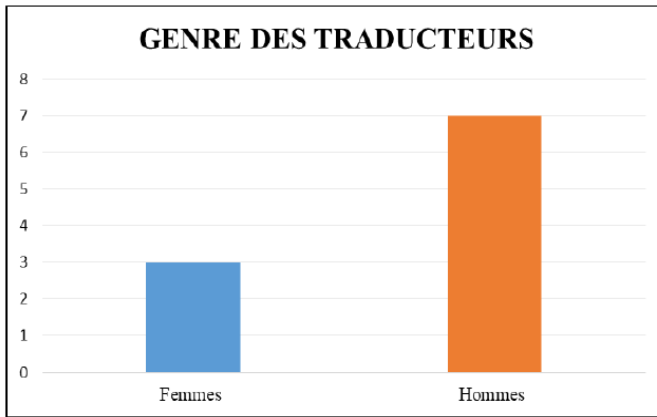
espagnole. C'est une approche qui semble être plus moderne que celle des anthologies précédentes. De même que dans *PN* [1971] ou *APAC* [1997], le poète qui inaugure cette anthologie est Rabearivelo.

Les anthologies les plus modernes sont rédigées en version bilingue français-espagnol (*VA* [1994] et *APAC* [1997]), alors elles sont destinées à un public plus large. D'un côté, *VA* [1994] inclut surtout des poèmes de la troisième période (1980 —) et c'est lui qui inclut presque toutes les poétesses de l'ensemble des anthologies (5 poétesses africaines francophones incluses, dans ce recueil, sur 6 incluses dans l'ensemble des anthologies). Bien que la biographie spécifie la nationalité de chaque poète/poétesse, *VA* [1994] ne regroupe pas les auteur(e)s par pays d'origine. D'un autre côté, bien qu'*APAC* [1997] inclue les poètes les plus remarquables de chaque étape, des plus anciens aux plus récents, les poètes de la deuxième période (les indépendances, 1960—1980) sont les plus représentés

4. IDENTITÉ DES TRADUCTEURS ET POÈTES

D'abord, il est important de rappeler que tous les préfaciers sont aussi des traducteurs à l'exception de *VA* [1994], où Miampika ne traduit aucun poème. Si on s'intéresse à l'identité des traducteurs, on peut observer que les femmes sont très minoritaires, ce phénomène est similaire au nombre de poétesses incluses dans les anthologies. Le tableau suivant montre comment face à sept traducteurs, il n'y a que trois traductrices, qui ont traduit au moins un poème des anthologies étudiées.

IMAGE 6 :



Source : graphique de création propre.

De plus, il est nécessaire de mentionner que le nombre de poètes et poétesse francophones inclus(e)s s’élève à 33, sans compter s’ils ou elles apparaissent dans une seule ou plusieurs anthologies. Dans ce sens, l’anthologie qui contient le nombre le plus élevé (21) de poètes et poétesse francophones traduit(e)s est *VA* □□□□, tandis que l’anthologie qui inclut le nombre le plus bas (5) est *PAC* □□75.

IMAGE 7:

Nombre de poètes et poétesse par langue				
	Français	Portugais	Anglais	Espagnol
<i>PN 1972</i>	10	3	3	x
<i>PAC 1975</i>	5	13	12	x
<i>ASS 1999</i>	8	2	7	2
<i>VA 2000</i>	21	x	x	x
<i>APAC 2007</i>	17	x	x	x

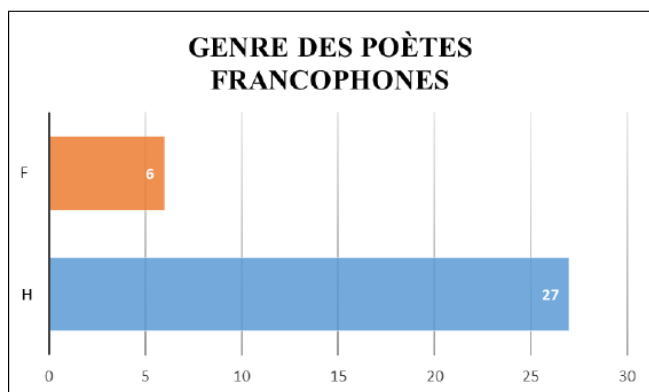
Source : graphique de création propre.

Bien que Senghor et Rabearivelo ont 8 poèmes traduits et qu’ils sont les poètes avec plus de permanence (*PN* □□7□, *PAC* □□75, *ASS* □□□□ et *APAC* □□□7), le poète avec le nombre le plus élevé de poèmes traduits

(12), bien que ses poèmes sont la plupart très courts, est Abdourahman A. Waberi, dans *VA* [1974] et *APAC* [1977] (voir annexe 2). Waberi est un écrivain d'origine Franco-Djiboutien. Né en 1965, il a fait ses études supérieures en France, où il a commencé à être connu pour ses premiers romans. Il a reçu des nombreux prix littéraires dans des différents pays européens et dans l'actualité il est professeur universitaire à Washington.

Il convient également de noter que dans les anthologies les plus anciennes (*PN* [1974], *PAC* [1975] et la revue *ASS* [1974]) les poétesses ont une place quasi inexistante. En fait, *PN* [1974] et *ASS* [1974] n'incluent aucune et *PAC* [1975] seulement contient deux poétesses africaines portugaises. *VA* [1974] est l'anthologie qui traduit le plus de poétesses de langue française, 5 sur 21 poètes au total. Curieusement, elles ont été traduites par une autre femme, Myriam Montoya. Au total, le nombre de poètes africains d'expression française traduits dans ces anthologies est de 33, dont 6 sont des poétesses. On peut donc penser que si la poésie africaine subsaharienne est considérée comme minoritaire, la poésie écrite par les femmes, qui est sans doute aussi minoritaire, est perçue comme présentant en général peu d'intérêt. Ce sont donc les femmes qui s'intéressent aux autres femmes.

IMAGE 8 :



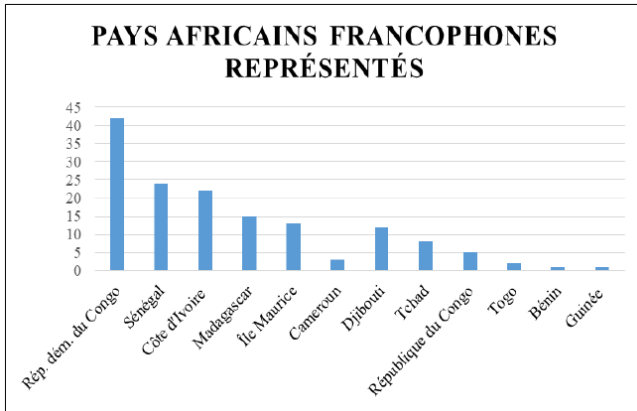
Source : graphique de création propre.

En ce qui concerne la période littéraire à laquelle appartiennent les poètes et poétesses inclus(e)s dans les anthologies, chaque anthologie semble se centrer sur une étape particulière. D’abord, bien que la Négritude (1930-1960) a été une période très importante dans la constitution de cette poésie, cette étape est la moins représentée (18%) : 6 poètes sur 33. Les anthologies qui incluent plus de poètes de cette période sont *PN* 1971 et *PAC* 1975. Par ailleurs, Senghor et Rabearivelo sont les poètes de cette étape qui apparaissent dans toutes les anthologies, à l’exception de *VA* 1994. Les poètes des Indépendances (1960-1980) sont surtout traduits dans *APAC* 1997 et ils représentent 27% de l’ensemble. Finalement, la période de la Modernité littéraire semble être la plus traduite (55%). L’anthologie qui contient plus de poètes et poétesses, de cette étape est *VA* 1994 ; ce qui semble logique par rapport à l’époque de publication des anthologies plus anciennes (*PN* 1971 et *PAC* 1975).

Quant aux poèmes traduits, les anthologies les plus modernes—et bilingues, *VA* 1994 et *APAC* 2007—contiennent respectivement 80 et 50 poèmes africains en langue française sur 162 traduits dans l’ensemble des cinq anthologies. Cependant, *PN* 1971 contient 24 poèmes rédigés en français et traduits en espagnol, *PAC* 1975 contient 5 poèmes et la revue *ASS* 1994, aussi bilingue, inclut 10 poèmes—qui se trouvent aussi dans *VA* 1994 et *APAC* 1997. Cette différence entre les anthologies modernes et anciennes, quant au nombre de poèmes originaux en français, est liée au fait que, comme déjà précisé, *PN* 1971, *PAC* 1975 et *ASS* 1994 incluent non seulement des poètes africains en langue française, mais aussi des poètes africains en langue anglaise, portugaise ou même espagnole, peut-être pour offrir une vision plus large de cette poésie.

Dressant un bilan sur les poèmes traduits en relation avec les pays d’origine des poètes, nous pouvons observer que le pays le plus représenté est la République démocratique du Congo (42 poèmes), tandis que les moins représentés sont le Bénin et la Guinée (1).

IMAGE 9 :



Source : graphique de création propre.

Enfin, il est important de préciser que les éditeurs des anthologies continuent à employer des dénominations pour se référer à certains pays africains qui correspondent à des dénominations anciennes (par exemple, « Zaire » (en nota : dénomination officielle jusqu'en 1997) et pas « República democrática del Congo » (*APAC* □□□□, p.159) qui semble aujourd'hui obsolètes, ou bien des dénominations informelles (par exemple, « Congo Brazaville » au lieu de « República del Congo ») (*PN* □□□□, p.111 ; *VA* □□□□, p.56). Ils proposent ainsi une vision un peu ancienne du continent africain, comme s'il n'y avait pas de nouveauté ou d'évolution.

Après cette étude de réception, nous pouvons constater qu'en Espagne la représentation et la diffusion de la poésie négro-africaine francophone est souvent influencée par l'imaginaire européen et les stéréotypes traditionnellement associés à l'Africain et l'Afrique subsaharienne.

Il est vrai que parfois l'image transmise de cette poésie est liée avec la modernité, par exemple à travers le fait de souhaiter que cette poésie devienne un moyen pour exprimer les sentiments du monde (préliminaire de *VA* □□□□) ; l'évolution des préfaces analysées quant au ton employé (aujourd'hui, plus neutre), à la proportion (plus équilibrée) et aux objectifs (présenter et valoriser cette poésie). Par ailleurs, cette allure de

modernité est aussi confirmée par l'inclusion de femmes (poétesses) dans les anthologies les plus récentes (*VA* □□□□ et *APAC* □□□7).

Néanmoins, ces touches de modernité semblent se volatiliser dès que nous nous rendons compte qu'au cœur de ces ouvrages perdure, de manière invisible mais perceptible, une représentation dépassée et basée sur des stéréotypes traditionnels. D'entrée, cela peut certainement s'apercevoir dans les illustrations des couvertures, dont le message est orienté vers un exotisme plutôt négatif : la tradition, l'ancienneté et, indirectement, le sous-développement et la faim. Cette image traditionnelle se confirme aussi par le choix de présenter, en premier lieu, les poètes africains francophones « classiques » (comme Senghor ou Rabearivelo), par la faible présence de femmes traductrices et poétesses et par l'usage de dénominations obsolètes de certains pays négro-africains.

5. REFERENCIAS

- Arias, R. (2001). Paratexto y metatexto en la recepción de las traducciones españolas de *Twelfth Night*. *TRANS: Revista de traductología*, nº5, pp. 57- 76. Universidad de Málaga.
- Chevrier, J. (1999). *La littérature nègre*. Armand Colin, HER.
- Coussy, D. (2000). *La littérature africaine moderne au sud du Sahara*. Karthala.
- Díaz Narbona, I. y Torres Monreal, F. (1990). *Al Sur del Sáhara*. *Revista literaria Extramuros/Ediciones Unesco*.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Miampika, L.W. (2000). *Voces africanas. Poesía de expresión francesa (1950-2000)/ Voix africaines. Poésie d'expression française (1950-2000)*. Verbum.
- Mondéjar, P. L. (1972). *Poesía de la negritud. Fundamentos*.
- Piñera, B., Jamis, F., Álvarez bravo, A., Cabrera, M. y Fernández, F. (1975). *Poetas africanos contemporáneos*. Ediciones Júcar.
- Torres Monreal, F. (2007). *Poesía negra: antología de poesía africana contemporánea*. Ediciones Lancelot.

NADA DE CARMEN LAFORET DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El objetivo de esta breve monografía pretende acercarnos a la concepción de los personajes femeninos presentes en la literatura española del siglo XX, centrándonos en los personajes femeninos de la novela *Nada* (1944), de Carmen Laforet.

La selección de esta novela se debe a que su autora, de gran éxito artístico y literario, ha plasmado la realidad de la mujer de posguerra, mostrando las inquietudes, gustos y pensamientos de la época. Esta literata consiguió que sus obras se conviertan en un tesoro histórico-social, que ayudan a comprender mucho mejor la verdadera situación femenina del mediados del siglo XX. Dicho esto, es conveniente recordar la famosa frase de François Poulain de la Barre: «Todo cuanto han escrito los hombres sobre las mujeres debe ser sospechoso, pues son a un tiempo juez y parte» (Beauvoir, 2008, p. 33). Tanto es así que, debemos concebir estas novelas feminocéntricas, es decir, con una mujer protagonista (Nichols, 1992, p.5), como un verdadero testimonio que tanto Laforet como otras autoras coetáneas han defendido a lo largo de sus vidas, dando voz y alma a todas las mujeres silenciadas del siglo XX español.

Además, considero oportuno defender la elección del tema que se expone a lo largo de las siguientes páginas, ya que la presencia de la narrativa femenina es casi inexistente tanto en la historia como en la actualidad. Tanto es así, que es necesario reivindicar todas las figuras de nuestra literatura y, en consecuencia, de nuestra cultura.

A pesar de la limitación establecida para este capítulo, ha sido necesario reducir el análisis a esta autora, seleccionada, entre otras figuras posibles, porque se encuentra dentro de la corriente literaria que más influyó nuestra historia. Asimismo, me parece adecuado su estilo y su manera de dibujar la sociedad porque ambos aspectos ayudan a conseguir el examen que he planteado anteriormente.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada para cumplir el fin indicado es la perspectiva de género, ya que esta óptica nos ayuda a visualizar mucho mejor las diferencias entre el hombre y la mujer. Su meta es crear una capacidad crítico-reflexiva en el estudioso para que sea aplicada sobre la realidad social y diversas artes, como pueden ser la literatura o el cine.

Esta perspectiva permite identificar las diferencias de los roles femeninos y masculinos, la desigualdad económica-social y las dificultades de las mujeres para cumplir sus deseos vitales (López Méndez, 2007, pp. 27-28). Desde el punto de vista antropológico, «[...] la definición de género o de perspectiva de género alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual» (Lamas, 1995, p. 17).

Es decir, la perspectiva de género es una herramienta de estudio para comprender las problemáticas entre hombres y mujeres con el fin de construir una sociedad igualitaria. Por ello, es coherente, hoy en día, la introducción de esta perspectiva en el ámbito literario con el fin de revisar todas las obras ya examinadas y esclarecer elementos que pudieron ser obviados en su momento. Además, es interesante la elaboración de este tipo de investigaciones para reconocer a todas las literatas que han sido posicionadas en un segundo lugar dentro de nuestra tradición literaria.

Para concluir este apartado, es pertinente delinear las partes que van a dar pie a este estudio para comprender mucho mejor su fundamento. En primer lugar, ofreceré una escueta presentación del contexto histórico en el que se ambientan en las diferentes novelas, focalizándolo, en su mayoría, hacia la situación de la mujer en ese periodo. Después, me centraré en los personajes femeninos de cada novela, realizando un análisis

exhaustivo de cada una de ellas, adoptando los ítems pertenecientes a la herramienta de estudio propuesta por Sánchez-Labela en su artículo *¿Cómo abordar la construcción de los personajes creados para ficción? Una herramienta para el análisis desde una perspectiva narrativa y de género* (2016). En las conclusiones mostraré, punto por punto, las similitudes y divergencias encontradas entre los personajes analizados.

3. EL SIGLO XX DESDE 1939 HASTA 1975

Como veremos, este apartado es fundamental para comprender el entorno que engloban las novelas de Laforet. Un ambiente que confirma la situación sociológica de la mujer en los personajes femeninos de sus relatos, ya que estas autoras se apoyan en la realidad de nuestra España, ilustrando lienzos que son a su vez imagen y semejanza de la sociedad.

3.1. CONTEXTO HISTÓRICO Y SITUACIÓN DE LA MUJER

Tras la Guerra Civil (1936-1939) encontramos una España desgarrada, herida y ensangrentada bajo el dominio franquista, el cual se encuentra dividido en tres poderes: el Ejército, la Falange y la Iglesia. En esta España llena de hambre, pobreza y enfermedades se observa una división social: vencedores y vencidos, aludiendo así a falangistas y republicanos. Este hecho da lugar a lo que se denomina históricamente como la Dictadura de Franco. Si utilizamos las denominaciones propuestas por el historiador Damián A. González, se pueden esclarecer dos fases significantes en los 40 años de dictadura.

El primer franquismo abarca desde 1939 hasta 1959. Esta etapa, conocida como posguerra, es el período en el que se produce un crecimiento considerable del número de presos de ideología republicana en las cárceles, quienes son separados de sus familias. La represión contra el bando republicano provoca que una parte de la población huya del país, forzada o voluntariamente, y otra se convierta en testigo y sufridora de la brutalidad de la dictadura. Mientras estos hechos van desarrollándose, Alemania comienza la II Guerra Mundial (1939), donde España colabora enviando la llamada División Azul, grupo de combatientes destinados al campo de batalla por el Régimen. Una vez acabada la II Guerra

Mundial (1945), la dictadura franquista prevalece como el único sistema político fascista de Europa, apoyado por la Iglesia. En consecuencia, España es vetada por la ONU y aislada del mundo.

El racionamiento, camuflado como método de ahorro económico, es en realidad un castigo contra la clase republicana con el fin de tener un control sobre sus vidas y producir en ellos carencias alimentarias. Estas insuficiencias concluyen con la aparición de diversas enfermedades que terminan con la vida de más de 200.000 personas. Muchas de esas víctimas fueron niños, destacando a principios de 1940 una gran tasa de mortalidad infantil.

La década de 1950 está marcada por el éxodo rural a causa de las malas cosechas y el desempleo. Ambos factores producen una alta pobreza en este tipo de zonas. Por ello, la gran tasa de paro obliga al Régimen a crear el subsidio de desempleo. Sin embargo, una gran cuantía de obreros abandona el país y emigra a Alemania, Suiza o Francia, debido a que las diferencias sociales son bastante significativas. Además, es en este decenio cuando España entra definitivamente en la ONU (1953), afianzando la situación política dictatorial y eliminando las esperanzas de los exiliados que desean regresar a España.

La cultura se encuentra decretada y censurada por el sistema gubernamental y la Iglesia. Esto produce un gran desconocimiento en la sociedad española respecto a las novedades y sucesos históricos del país, hecho evidente en la educación del momento. Se destaca también la influencia del cine y la música en la vida cotidiana que representa una evasión psíquica de la realidad.

El segundo franquismo engloba la historia de España desde 1959 hasta 1976. A principios de 1960 da comienzo la lenta reestructuración económica del país. Es ahora cuando hay una migración masiva del campo a la ciudad. Además, el proceso de industrialización hace posible el nacimiento de nuevas clases sociales. La década de 1970 está repleta de manifestaciones obreras que demandan unos derechos laborales dignos. La dictadura diluye estas protestas bajo ninguna tolerancia, encarcelando a los participantes. Asimismo, durante estos años la Iglesia pide perdón por su vinculación con el Régimen durante la Guerra Civil y

comienza a mostrar un carácter progresista en sus sermones. En 1973 Franco renuncia a la presidencia, cediendo su cargo a Carrero Blanco. Esta nueva política hace que España se divida de nuevo bajo dos nuevas perspectivas: la aperturista y la continuista. También se puede hablar ya de la ideología democristiana, destacando influyentes políticos como Manuel Fraga o Adolfo Suárez, ambos protagonistas de la Transición democrática. Tras el asesinato de Carrero Blanco, Arias Navarro es nombrado nuevo jefe del Estado. Su intención es fomentar un cierto aperturismo en su gobierno. Sin embargo, desacuerdos internos provocan la reacción contraria, produciéndose una involución temporal. Tras 40 años de dictadura, Franco muere, iniciándose el periodo de Transición en 1975.

La óptica franquista respecto a la mujer se da mediante dos condiciones diferentes. Por un lado, la Sección femenina, creada en la dictadura de Primo de Rivera en 1934, se encarga de educar a la mujer de diferentes edades en el ámbito doméstico con el objetivo de convertirla en una buena esposa y, por ende, en ama de casa. Asimismo, tiene como misión formar a las féminas en diversos «[...] campos de actuación - trabajo, cultura, deportes, educación...» (Díez Fuentes, 1995, p. 35). Por otro lado, la Acción Católica se ocupa, principalmente, de la educación bajo la moral cristiana. Este aspecto es tan importante en la época que incluso las madres tenían: «[...] gran responsabilidad [...] en la formación moral y cristiana de sus hijas porque debían mantener la continuidad familiar, la cohesión de las tradiciones cristianas y hogareñas a lo largo del tiempo» (Díez Fuentes, 1995, p. 36).

Además, bajo el apoyo de las mujeres falangistas, la Acción Católica deroga la ley de divorcio, el matrimonio civil y la coeducación, derechos implantados por la II República. La reforma de conducta se trata desde la fe católica, concibiendo las relaciones sexuales como método de reproducción tras el casamiento. Tanto es así que, si una mujer se queda en estado antes del matrimonio, debe ir vestida de otro color que no sea el blanco, ya que éste simboliza la pureza. Sin embargo, en tiempos de escasez económica las mujeres pueden ejercer la prostitución, legalizada hasta 1956. Casi todas ellas pertenecen a áreas rurales escasas de recursos, lo que las obliga a realizar tal oficio para poder subsistir. Además,

según Barranquero Texeira: «[...] lo que realmente se protegía era la institución familiar, siendo la prostitución un mal menor para sostenerla: una prostituta no era un peligro para la familia, pero una amante, sí» (2018, p. 142).

Tras la Guerra Civil, la normativa de la época castiga a las mujeres republicanas presas, considerando que «había que vigilarlas, reeducarlas, y purificarlas, con aceite de ricino si era necesario, para que arrojaran los demonios de su cuerpo» (Casanova & Gil Andrés, 2012, p. 160), concibiendo la ideología izquierdista como una enfermedad. Pero en la década de 1950 las féminas crean el Movimiento Democrático de Mujeres (MDM) bajo el apoyo del Partido Comunista Español (PCE). Allí, se debaten los problemas discriminatorios que sufre la mujer en el país con el fin de concienciar a la sociedad en la creación de un mundo igualitario. La mujer de posguerra debe tener un pensamiento claro sobre su futuro, pues o se casa o se hace monja, pero si no tiene cierta vocación, la soltería es la peor alternativa (Martín Gaité, 1987, p. 24).

En el matrimonio la mujer está subordinada al marido, lo que dificulta su entrada a ámbitos laborales, académicos y patrimoniales. La violencia física del hombre contra la mujer está al orden del día. No obstante, si este tipo de agresión se desarrolla de manera contraria, se castiga a la mujer con deshonrosas penas, pues se considera que la mujer no es sumisa ante la figura del hombre y debe ser corregida. La escolarización de las mujeres a mediados de siglo (1950-1975) permite su salida de la sumisión connubial y de las labores domésticas hacia diversos trabajos mejor cualificados, otorgándoles una independencia monetaria de sus familias y maridos, pudiendo, en definitiva, sobrevivir por ellas mismas y ser capaces de sustentar el hogar. Finalmente, no podemos obviar las diferencias económicas y discriminatorias en el empleo, que hoy en día siguen vigentes.

4. SEMBLANZA BIOGRÁFICA DE CARMEN LAFORET

Carmen Laforet nace en 1921 en Barcelona. Su familia es aburguesada de derechas con algún toque bohemio, pues su abuelo paterno y algunos de sus tíos son pintores. Ella pasa tanto su infancia como su adolescencia

en la isla de Gran Canaria. Pero cuando cumple 13 años, su madre muere, dejando en ella una gran tristeza. Su padre vuelve a casarse, pero Laforet no logra congeniar con su nueva madre. Al final de la guerra consigue el permiso de su padre para estudiar el grado de Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona, alejándose al fin de su madrastra. Una vez allí, se instala en la casa de sus abuelos en la calle Aribau. El ambiente que vive en ese hogar inspira a Laforet para confeccionar una de las obras más famosas de posguerra, *Nada*.

Tras pasar un año en la grisácea Barcelona, decide marcharse a Madrid, donde estudia Derecho, aunque con poco éxito, puesto que se dedica a escribir *Nada* en la casa de los parientes donde se hospeda. Gracias a las diversas amistades que hace en Madrid, conoce a Manuel Cerezales, un crítico literario y periodista, que le anima a entregar *Nada* a la editorial Destino. Esta novela la lanza a lo más alto del mundo literario, cuando gana con ella el Premio Nadal en enero de 1945. *Nada* es, inmediatamente, traducida a más de cien lenguas y alabada por escritores tan prestigiados como Azorín o Juan Ramón Jiménez.

En mitad de ese estrellato se casa con Manuel Cerezales, teniendo con él cinco hijos. La maternidad dificulta el tiempo de escritura pese a lo cual sigue escribiendo para ganar algún pequeño salario. En 1952 publica *La isla y los demonios*, novela que no llega a tener la misma acogida que su primera obra. Tres años más tarde, tras haber estado aislada en Arenas de San Pedro, Ávila, publica *La mujer nueva* (1955), obra confeccionada al modo *laforetiano*, puesto que ilustra muy bien ese dibujo realista de la sociedad española, al igual que hizo con *Nada*.

Con *La Insolación* (1963) presenta una reforma del movimiento naturalista. Esta nueva novela formó parte de su incompleta trilogía *Tres pasos fuera del tiempo*.

Su viaje por Estados Unidos en 1965 le sirve de inspiración para confeccionar un tipo diferente de novela al uso, *Paralelo 35* (1967), una novela de viajes. En 1970, una vez divorciada de su marido, se marcha a Roma, donde a pesar de tener un afán literario, no consigue la inspiración necesaria para seguir produciendo. Allí coincide con el exilio de Rafael Alberti y María Teresa León, con quienes construye una amistad

valiosa e inspiradora. En 1980 regresa a España y sus vivencias en esos diez años le sirven de inspiración para confeccionar la segunda obra de su trilogía.

De nuevo en su país natal, tiene una serie de proyectos novelísticos bastante ambiciosos, pero al sufrir una enfermedad degenerativa, arterioesclerosis cerebral, estos sueños se desvanecen. En 2004 Laforet fallece dejándonos como herencia esas novelas tan llenas de vida, crudeza y realismo que nos sirven hoy en día como evidencia de esa España oscurecida. De forma póstuma, se publica, a modo de tributo, *A la vuelta de la esquina* (2004), la segunda parte de *Tres pasos fuera del tiempo*.

5. LA MUJER EN LA NARRATIVA DE CARMEN LAFORET

5.1. *NADA*, PRESENTACIÓN Y RESUMEN

Nada es publicada a finales de 1944. Pero en enero de 1945 es galardonada con el recién inaugurado Premio Nadal. Como ya sabemos, esta es la primera obra de Laforet, la cual encumbra a su autora en lo más alto del mundo literario, pues de forma conjunta con *La familia de Pascual Duarte* (1942) de Camilo José Cela y *Los hijos muertos* (1959) de Ana María Matute se convierte en uno de los buques insignia de la literatura española de posguerra (Fuente, 2012, p. 27).

Nada nos sitúa en la mirada de Andrea, quien llega a Barcelona con la ambición de saborear nuevos aires de libertad. Tras instalarse en la casa de sus familiares en la calle Aribau, se topa con una realidad herida por la Guerra Civil. La extremada pobreza que vive Andrea resulta dolorosa para el lector que empatiza con ella desde el primer momento. El hogar de la calle Aribau es un lugar cerrado y opresivo para todos los personajes que habitan allí, pues no se les permite ser como son en realidad. Frente a ese ambiente, la universidad y las calles de Barcelona se convierten en un entorno lleno de tranquilidad y pureza. La relación con Ena y Pons sirve como evasión de los conflictos que tienen sus familiares. Sin embargo, se crean entre ellos diversas dificultades, que Andrea tiene que afrontar para mantener sus amistades. Paseos con Ena y Jaime por los lugares aledaños a Barcelona, tardes en el café, en la biblioteca

de la universidad y veladas en casa de Ena, colorean la vida de Andrea. Finalmente, tras pasar un año en esa grisácea Barcelona, recibe una propuesta de trabajo que hace que Andrea abandone la ciudad catalana y se embarque en una nueva aventura, que afronta ahora con otra madurez tras el aprendizaje vital que le han aportado las distintas vivencias barcelonesas.

5.1.1. La mujer en *Nada*

Nada es una obra en la que prima lo femenino, siendo ellas quienes poseen el poder protagonista a lo largo del argumento. La realidad de la mujer se encuentra en espacios íntimos y domésticos, hecho que manifiestan la abuela de Andrea, Angustias o Gloria, frente a quienes se erigen nuevos modelos contruidos fuera de ese entorno, como Andrea y Ena. Todas ellas son el foco del análisis de esta novela.

Andrea, la protagonista de la obra, es una adolescente de dieciocho años que estudia el grado de Filosofía y Letras. Es soltera, a pesar de ser pretendida por Gerardo y Pons, pues no tiene ningún interés por los chicos de su edad. Además, es cristiana, ya que acompaña a su abuela a rezar el rosario, lo que nos confirma que conoce el dogma católico y sus oraciones: «Empecé a recitar las bellas palabras del avemaría. Las palabras del avemaría, que siempre me han parecido azules» (Laforet, 2001, p. 65). La personalidad de Andrea es compleja, mentalidad propia de una adolescente. Asimismo, vive diferentes situaciones que configuran su personalidad de esta manera, por ejemplo: nada más llegar a la calle Aribau, intenta reprimirse para contentar a su tía Angustias, personaje contrario de lo que Andrea representa, pero no lo consigue. Este es un ejemplo claro de un conflicto interior, puesto que Andrea no sabe cómo actuar. El objetivo vital de Andrea es la libertad, meta que su tía critica desde un punto de vista heteropatriarcal:

Pero te gusta ir sola, hija mía, como si fueras un golfo. Expuesta a las impertinencias de los hombres. ¿Es que eres una criada acaso?... [...] Cuando estés sola en el mundo haz lo que quieras. Pero ahora tienes una familia, un hogar y un nombre (Laforet, 2001, p. 22).

Como vemos, Andrea pertenece a la clase burguesa, pero con un poder económico bajo, pues subsiste con una beca de 200 pesetas. Este dinero

lo gasta en regalos para Ena, dulces para su abuela y comida para ella misma. Las amistades que tiene se desarrollan con adolescentes, destacando a Ena, su mejor amiga, Iturdiaga, Gerardo, Guixols, Pons y Pujol.

Andrea es una mujer profesional, porque está estudiando una carrera universitaria. En esos años solo se concebía el destino de la mujer enfocado hacia el matrimonio y no hacia la profesionalización laboral. Al ser la protagonista su presencia en las tramas es constante, porque el argumento relata sus vivencias. La modernidad que encarna Andrea da lugar a que surjan conflictos con su tía, puesto que Angustias intenta imponerle un autoritarismo matriarcal (Calmes, 2004, p. 235). Para este personaje Laforet se inspira, al parecer, en la relación con su madrastra para reflejar el tratamiento de tía-sobrina. El estereotipo que Andrea representa es la autosuficiencia femenina. Sin embargo, se espera de ella que sea: «[...] una niña de buena familia, modosa, cristiana e inocente» (Laforet, 2001, p. 10). Como observamos, Andrea adquiere unos calificativos que no la representan en absoluto, ya que de forma genérica «[...] a las mujeres se las coloca siempre por debajo o por encima de la norma y nunca dentro de ella» (Varela, 2008, p. 89). Es un personaje que evoluciona psicológica y sociológicamente, debido, por un lado, a la marcha de Angustias, Andrea se emancipa de un prototipo de mujer autoritario. Por otro, cumple su deseo, porque consigue un trabajo que le: «[...] permitirá vivir independiente y además asistir a las clases de la universidad [...]» (Laforet, 2001, p. 111). Se destaca, también, una contraposición con Gerardo, quien le hace recordar a Andrea el autoritarismo de su tía Angustias: «me fue dando paternaes consejos sobre mi conducta en lo sucesivo y sobre la conveniencia de no andar suelta y loca y de no salir sola con los muchachos. Casi me pareció estar oyendo a tía Angustias» (Laforet, 2001, p. 54).

Angustias, modelo femenino que se contrapone a Andrea, es una mujer madura, pero desconocemos su edad. Podemos percatarnos de sus rasgos, porque Andrea dice que: «Tenía los cabellos entrecanos que le bajaban a los hombros y cierta belleza en su cara oscura y estrecha» (Laforet, 2001, p. 7). Está soltera, pero mantiene una relación extramatrimonial con Jerónimo, su jefe. La personalidad de Angustias es compleja, pues sufre conflictos internos, porque adquiere por ella misma el papel

de madre de Andrea con el fin de representar un modelo de conducta a seguir. Al tener un amorío con su jefe, hecho que estaba mal visto por la sociedad, se afirma en ella una hipocresía ideológica, puesto que le gustaría formar una pareja estable con Jerónimo y educar en la obediencia a Andrea. Sin embargo, estos objetivos no se cumplen y decide recluirse en un convento. Además, pertenece a la clase burguesa, disponiendo de un salario con el que sustenta el hogar de la calle Aribau:

El día que falte mi sueldo, esta casa va a ser un desastre. Tu abuela ha preferido siempre a sus hijos varones, pero esos hijos [...] le van a hacer pasar mucha penuria... En esta casa las mujeres hemos sabido conservar mejor la dignidad (Laforet, 2001, p. 39).

Las amistades que tiene son todas de su edad y van a despedirse de ella cuando decide marcharse al convento. Es una mujer trabajadora, pues es secretaria. Durante el relato siempre se encuentra en su casa, aunque se nos describa alguna salida junto a Andrea por las calles del centro de Barcelona. Su visión patriarcal da lugar a conflictos con su sobrina, pues Angustias considera que «[...] una mujer, si no puede casarse, no tiene más remedio que entrar en el convento» (Laforet, 2001, p. 38), para poder conservar su dignidad o su estatus social. Es decir, «Angustias stands for the conservative values of the Spanish society in which the only alternative for women who do not marry is to enter a convent» (Johnson, 1981, p. 49). De igual manera, estos conflictos muestran un autoritarismo matriarcal, representando la figura de la madrastra y, por ende, el papel antagonista. Tras recluirse en el convento, experimenta un cambio psicológico, pues abandona sus metas para mantener su dignidad social. La contraposición frente a un personaje de sexo contrario se da con su hermano Juan, quien la acusa de adulterio: «No te casaste con él [...]. Y cuando volvió casado y rico de América lo has estado entreteniéndolo, se lo has robado a su mujer durante veinte años..., y ahora no te atreves a irte con él [...].» (Laforet, 2001, p. 41).

Ena, al igual que Andrea, es una muchacha adolescente de dieciocho años, que estudia también la carrera de Filosofía y Letras. Es descrita físicamente como una chica con:

«[...] una agradable y sensual cara, en la que relucían unos ojos terribles. Era un poco fascinante aquel contraste entre sus gestos suaves, el aspecto juvenil de su cuerpo y de su cabello rubio, con la mirada verdosa cargada de brillo y de ironía que tenían sus grandes ojos» (Laforet, 2001, p. 23).

Su novio Jaime le da la autonomía que ella necesita sin someterla a ningún autoritarismo patriarcal. Su personalidad es compleja, propia de una adolescente, pues protagoniza situaciones con el tío de Andrea, Román, que hacen que Ena sufra conflictos interiores. Es decir, Ena afirma que tenía interés por conocer a Román, ya que su madre estuvo enamorada de él, y sin duda ella acabó también enamorándose. Los momentos que pasaba con Román le hacían recordar lo que éste le había hecho a su madre y en consecuencia le odiaba. Tras conocer este conflicto, nos percatamos de que su fin es vengar a su madre, porque Román en su juventud jugó con los sentimientos de esta, haciendo que ésta sufriese una depresión. Cuando cumple la venganza piensa: «¡Qué placer! Saber que alguien te acecha, que cree tenerte entre sus manos, y escaparte tú, dejándole burlado...» (Laforet, 2001, p. 99).

Pertenece a la clase burguesa y depende económicamente de su familia. Las amistades que tiene se desarrollan con adolescentes como Andrea, Jaime o Pons y con un adulto, Román. Es una mujer profesional, puesto que estudia como Andrea, aunque al contrario que su amiga, ella tiene su vida focalizada hacia el matrimonio con Jaime. Es la coprotagonista de la novela y su presencia en los espacios es constante, porque hay pasajes que la erigen como protagonista, por ejemplo: cuando visita a Román en el desván de la casa de la calle Aribau. El estereotipo que representa es también la autosuficiencia femenina, siendo capaz de dominar al hombre. Ena es un personaje que evoluciona psicológicamente tras vengar a su madre, pues entiende que es una mujer diferente:

«Si estoy con Jaime me vuelvo buena, Andrea, soy una mujer distinta... Si vieras, a veces tengo miedo de sentir el dualismo de fuerzas que me impulsan. Cuando he sido demasiado sublime una temporada, tengo ganas de arañar... De dañar un poco» (Laforet, 2001, p. 99).

La contraposición con Román, muestra el miedo que tiene Ena de este personaje, porque parece ser violento:

«Estaba desesperado conmigo, tan rabioso que me hubiera estrangulado a veces... [...] Yo quería que perdiese el control de sus nervios. [...] He venido cinco veces a ver a Román y siempre he procurado que lo supiera alguien. Porque, en el fondo, Román me ha inspirado siempre un poco de miedo» (Laforet, 2001, p. 99).

Gloria es una chica joven calificada por Angustias como «la mujer serpiente» (Laforet, 2001, p. 39), puesto que ambas no congenian en la convivencia familiar. Está casada con Juan, tío de Andrea, con quien tiene un hijo de corta edad, al que cuida. La personalidad de Gloria es compleja, pues protagoniza acontecimientos violentos con su marido, ya que éste la maltrata, debido a que las circunstancias de la guerra lo han enloquecido: «Voy a traer a Gloria, mamá, a traerla arrastrando por los pelos si es necesario» (Laforet, 2001, p. 65). En consecuencia, los conflictos que sufre son de situación, puesto que este tipo de disputas se dan en los personajes que se debaten entre la vida y la muerte. Su objetivo es ser comprendida por su marido, ya que acude donde su hermana para ganar dinero a través del juego y tener una fuente de ingresos económicos en el domicilio. Gloria, al contrario que los demás personajes femeninos de esta novela, pertenece a una clase social baja, aspecto perceptible en su vocabulario, porque utiliza la coletilla “chica/chico” en cada oración que pronuncia: «¡Vete a la cama, chico, y no fastidies!» (Laforet, 2001, p. 50) o «Lo digo, chica, porque ella parece bien vestida, como de buena familia... Tal vez Román quiere casarse» (Laforet, 2001, p. 61).

Asimismo, escaso es su nivel económico, similar al de Angustias o al de la abuela de Andrea, puesto que habitan en el mismo hogar. Es una mujer luchadora, porque busca alternativas económicas para poder mantener el hogar tras la marcha de Angustias, mediante el juego o la venta del mobiliario de la casa de la calle Aribau. Gloria no es una persona sociable, pues las únicas relaciones que observamos son con los habitantes de la casa, es decir, su familia política. Se destaca también la relación con su hermana, quien le ayuda a sobrellevar los apuros económicos.

En definitiva, Gloria es una ama de casa que se ocupa de los cuidados de su pequeño, pero cuando se sale de rol establecido por la sociedad y se adentra en el mundo de la ludopatía en casa de su hermana, o en la venta de mobiliario es maltratada por su marido Juan, siendo víctima de la violencia de género: «[...] Juan no quiere que yo duerma. Dice que

soy una bestia que no hago más que dormir [...] no es cosa de risa despertarse medio ahogada, con las manos de un hombre en la garganta» (Laforet, 2001, p. 109).

Además, los conflictos con personajes del sexo opuesto son contra Juan y Román. Si nos alejamos del conflicto con Juan explicado anteriormente, se observa que Román sigue enamorado de Gloria, ya que estos mantuvieron en el pasado una relación amorosa que no terminó bien, puesto que Román la utilizó en su propio beneficio:

«Me has hecho llorar mucho, pero yo estaba esperando este momento... Si crees que aún me interesas, estás equivocado. Si te crees que estoy desesperada porque llevas a esa muchacha a tu cuarto, puedes pensar que eres menos listo aún que Juan. Yo te odio, chico. Te odio desde la noche en que te burlaste de mí, cuando yo me había olvidado de todo por tu culpa...» (Laforet, 2001, p. 80).

La abuela de Andrea es una mujer mayor, madre de seis hijos, descrita como «aquella infeliz viejecilla [que] conservaba una sonrisa de bondad tan dulce» (Laforet, 2001, p. 7) que: «Con los sufrimientos de la guerra, que, aparentemente soportaba tan bien, había enloquecido» (Laforet, 2001, p. 39).

Es cristiana, como refleja la siguiente cita: «Cuando vino un miliciano a registrar la casa, yo le enseñé todos mis santos, tranquilamente. “¿Pero usted cree en esas paparruchas de Dios?”, me dijo. “Claro que sí; ¿usted no?”, le contesté» (Laforet, 2001, p. 19) y reza el rosario, invitando a su nieta a hacerlo con ella en una ocasión: «Andrea, hija mía... Ven a rezar el rosario conmigo» (Laforet, 2001, p. 65). La abuela es una persona con iniciativa, pues siempre es neutral en cualquier disputa y apoya al más débil, como ella afirma: «yo, naturalmente, lo defendí contra todos, como hago siempre que alguien está perseguido y triste...» (Laforet, 2001, p. 18). Este hecho se aprecia cuando Andrea y Gloria hablan sobre la posible enfermedad mental que puede tener Juan:

«—¡Malas! ¡Malas! —nos dijo—. ¿Qué estáis tramando ahí, pequeñas malvadas? ¡El manicomio!... ¡Para un hombre bueno, que viste y que da de comer a su niño y que por las noches le pasea para que su mujer duerma tranquila!... ¡Locas! ¡A vosotras, a vosotras dos y a mí nos encerrarían juntas antes de que tocaran un pelo de su cabeza!» (Laforet, 2001, p. 110).

Como vemos, su objetivo es ser neutral para crear una estabilidad familiar. La abuela de Andrea pertenece a la clase burguesa, pero por las consecuencias de la guerra, su nivel económico es bajo, pues llegó a Barcelona junto a su marido para medrar socialmente. La relación con sus parientes es buena, es decir, no tiene ningún conflicto con los habitantes de la casa de la calle Aribau, al contrario que Andrea, Angustias o Gloria. La abuela es ama de casa, aunque tenga contratada a Antonia, su criada. Este personaje responde a la convención social del momento, porque es cristiana y se encuentra recluida en su domicilio. Además, educó a sus hijas según el modelo social establecido, pero se observa en ella una evolución psicológica, ya que acepta la modernidad femenina, pues como le replica Angustias: «¡Tú, mamá, que ni siquiera nos permitías ir a las fiestas en casa de nuestros amigos cuando éramos jóvenes, proteges las escapadas nocturnas de esta infame!» (Laforet, 2001, p. 36). La abuela es la madre ejemplar y querida por todos, siendo estereotipada como una “santa”, es decir: «es el modelo de la santa madre española» (Nichols, 1992, p. 32).

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado sobre *Nada*, de Laforet, se han podido observar claras similitudes y divergencias en la confección de los personajes femeninos de posguerra.

En cuanto a la construcción de modelos femeninos que anhelan su independencia y un cambio en el rol establecido para ellas. Deseo presente en la protagonista de la novela, una mujer de clase burguesa, que concibe la España dictatorial como un país clasista que impone a la mujer el ámbito doméstico. Aunque no debemos olvidar a esos personajes secundarios que aportan mayor peso a este anhelo. Ella es Ena, quien apoya el cambio ideológico-social que debe de configurarse en la diferente sociedad.

La autora se muestra de acuerdo con la introducción de la mujer sumisa ante la figura masculina, como se ha podido apreciar en Gloria. Estas mujeres son anuladas y recluidas por el hombre; siendo, por tanto, privadas de sus derechos y autonomía. Este hecho restringe su crecimiento

económico-social y, aún más importante, perjudica su salud física y psíquica. Gloria representa a la mayoría de mujeres que vivieron esa situación durante la España de la posguerra.

Laforet presenta la hipocresía ideológica de la época en un personaje clave que se convierte en la antagonista de su novela, pues Angustias encarna la ambigüedad de un pensamiento heteropatriarcal, cayendo en la trampa de las convenciones sociales. Este es el aspecto constructivo vislumbra una perspectiva que permite de una manera excepcional la configuración de los modelos femeninos de posguerra.

8. REFERENCIAS

- Barranquero Teixeira, E. (2018). Represión, supervivencia y exclusión: la lucha de mujeres en Andalucía. *Mujer, franquismo y represión. Una deuda histórica*, 129-145.
- Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*, Martorell, A. (trad.), Cádiz.
- Calmes, V. (2004). La ausencia de la madre y la aversión de la subjetividad en *Nada* de Carmen Laforet. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 15-17, 230-241.
- Casanova, J. & Gil Andrés, C. (2012). *Breve historia de España en el siglo XX*, Ariel.
- Díez Fuentes, J. M. (1995). República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, 3, 23-40.
- Fuente, I. (2012). Enigmática Carmen Laforet. *Letras femeninas*, 31(1), 24-27.
- Johnson, R. (1981). *Carmen Laforet*, Twayne Publishers.
- Laforet, C. (2001). *Nada*, Bibliotex.
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Revista de estudios de género: La ventana*, 1, 10-61.
- López Méndez, I (2007). El enfoque de género en la intervención social, Cruz Roja.
- Nichols, G. C. (1992). Descifrar la diferencia. *Narrativa femenina de la España Contemporánea, Siglo XXI de España*.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2016). ¿Cómo abordar la construcción de los personajes creados para ficción? Una herramienta para el análisis desde una perspectiva narrativa y de género. *Comunicación, Periodismo y Género. Una mirada desde Iberoamérica*, 277-313.

NFT Y PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELLECTUAL DE LAS OBRAS LINGÜÍSTICAS

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las NFT o Token No Fungibles es un sistema basado en diferentes tecnologías de certificación mediante cadena de bloques a través de una descentralización que pretende ser un nuevo sistema de derecho de autor finalista, inmutable e irrefutable. Por ello resulta necesario realizar a la luz de los derechos de autor un estudio en el ámbito lingüístico sobre como el uso de los Token no Fungibles puede afectar directa o indirectamente a la producción literaria, científica y de cualquier otro tipo respecto a los derechos de autor o derechos derivados de los mismos. Los nuevos sistemas basados en tecnología Crypto y entornos Meta va a catapultar el uso de estos NFT y su presunta burbuja. Ante esta realidad no cabe menos necesidad que analizar las repercusiones jurídicas en el ámbito de la producción científica literaria de dicha tecnología.

El blockchain, las NFT y la tokenización son conceptos con un significado diferente aunque con un punto en común, que todos están bajo un sistema de registro distribuido. El registro distribuido es el punto de partida para la tokenización de activos y posteriormente las NFT (Token no Fungibles) o token fungibles. Los derechos de autor en ámbitos lingüísticos aplica para cualquier obra literaria tanto para soporte digital como para soporte físico. Así los derechos de autor tradicionalmente conocidos tiene su regulación pormenorizada para cualquier tipo de soporte pero ante la llegada de las NFT y el registro distribuido; ha entrado un nuevo jugador al ámbito jurídico.

El auge de las NFT se debe a la “presunta” exclusividad que otorga tener una obra bajo NFT. La teoría de los token no fungibles nos brinda la posibilidad de ostentar obras artísticas digitalizadas únicas justificando el derecho de propiedad sobre dicho objeto (que no su propiedad intelectual) gracias al registro distribuido asociado dicho NFT.

La exclusividad se centra en que cada obra bajo NFT es única y diferente a otra, o en caso de obras de temática concreta, se ejecutan series bajo diferentes iteraciones de una obra primaria. El límite de iteraciones no existe, puede haber tantas iteraciones como desee el autor de la obra o demanda de la misma haya. Por lo tanto cada obra será única y diferentes a cualquier otra y esta “exclusividad” irá certificada mediante un resguardo que acredita mediante registro distribuido la propiedad del comprador de la obra sobre dicho objeto.

La cuestión radica en que consideramos por registro distribuido; concepto que luego más adelante definiremos y desarrollaremos de forma minuciosa y pormenorizada. El registro distribuido de forma sucinta es un sistema registral sin control gubernamental. El Blockchain en sí mismo es una marca de registro distribuido, pero no la única. El Blockchain se basa en tecnología de registro distribuido la cual personaliza con ciertas propiedades particulares, al igual que cualquier otra marca de registro distribuido hace como por ejemplo Hashgraph.

Por todo ello, los derechos de autor deben ser protegidos y regulados ante este nuevo sistema de venta de servicios o productos literarios en base a NFT. Las NFT pueden suponer un problema para los propietarios de obras protegidas bajo propiedad intelectual. La capacidad de venta y compra sin control por parte de las entidades gubernamentales que controlan la propiedad intelectual puede suponer un peligro tanto para el dueño de la obra como para los compradores. El hecho de que una obra se venda bajo el formato NFT no es una garantía apriorística de nada para ninguna de las dos partes. Para una correcta protección de las obras lingüísticas deberemos combinar distintas herramientas jurídicas para alcanzar un nivel óptimo de aseguramiento de los derechos de propiedad intelectual.

El concepto de tecnología esférica es una asociación equivalente a la economía circular en el ámbito económico tecnológico. La tecnología esférica sería el equivalente para este supuesto de hecho, puesto que la complejidad de oportunidades que se presentan para stakeholders y desarrolladores es un puente económico entrelazado a las empresas gestoras de las realidades meta. Así unas se retroalimentan sobre otras como una esfera (Hackl, 2022)

En materia de telecomunicaciones las capacidades de transmisión en todo su arco tecnológico referido tendrá que ser redimensionado e ir redimensionándose a tiempo real para ofrecer de forma maximizada soluciones de uso adecuado para las experiencias meta. Para poder contextualizar correctamente dicho redimensionamiento económico estamos hablando que el valor estimado proyectado de crecimiento del mercado de Gafas de Realidad Aumentada está valorado en la actualidad en 7 billones de dólares anuales y se estima que para 2030 solo este sector aumentará su valor de crecimiento económico a 157 billones de dólares anuales (Sellers et al., 2021).

Pero todo esto estará movido y avalado por tecnología blockchain como un sistema de certificación descentralizado sin control gubernamental de ningún tipo donde a través de un sistema de registro distribuido mediante cadenas de bloques donde se presupone que una transacción, activo financiero, valor económico de criptoactivos o NFT es lo que el bloque indica que es. No podemos olvidar la refutabilidad teórica, sin la cual una teoría o práctica científica no puede considerarse como válida. Aquí también como hemos indicado tenemos que citar a las NFT donde gracias al blockchain se podrá ofrecer una infraestructura estandarizada donde poder tokenizar objetos digitales creando sus propias huellas digitales de forma que respecto a dichos tokens se pueda identificar quien es el propietario e intercambiar, compartir o vender digitalmente (Christodoulou et al., 2022).

Para realizar esta investigación se ha usado una metodología basada en la investigación analítica. Por ello, el desarrollo que se va a presentar a continuación se basa en una investigación jurídico-proyectista con naturaleza propositiva y bajo un sistema que emplea fundamentalmente un método inductivo-comprensivo con diferentes momentos en los que se

usará una metodología hipotético-deductiva para la exposición del nuevo marco teórico acorde a la propuesta teniendo en cuenta la respuesta al paradigma actual. Asimismo, se propondrá la ejecución de un análisis metodológico proponga un nuevo paradigma jurídico al amparo de un análisis de los datos respecto a la génesis teórica en perspectiva al objetivo a proteger.

2. OBJETIVOS

Para realizar esta investigación se ha dividido la investigación en objetivos bien diferenciados. El primero sobre la definición conceptual del proceso de tokenización, los token y su definición técnica. El segundo sobre como los derechos de autor pueden relacionarse con el proceso de tokenización de obras literarias o lingüísticas. El tercero sobre como evaluar legalmente el riesgo de los procesos de registro distribuido sobre la propiedad intelectual.

Respecto el primer objetivo en referencia a la definición conceptual del proceso de tokenización, los token y su definición técnica vamos a realizar una conceptualización de cada una de estas cuestiones desde un acercamiento técnico y legal. La imbricación de los procesos legales en referencia a la protección de la propiedad intelectual en ámbitos lingüísticos es una necesidad a ser analizada.

En referencia al segundo de los objetivos que no es otro que la evaluación de como los derechos de autor pueden relacionarse con el proceso de tokenización de obras literarias o lingüísticas, vamos a realizar un análisis acerca de como los procesos de tokenización afectan a los derechos de propiedad intelectual desde un punto de vista técnicolegal.

Por lo que respecta sobre como evaluar legalmente el riesgo de los procesos de registro distribuido sobre la propiedad intelectual; vamos a realizar un análisis transversal de los objetivos primero y segundo para extraer un concepto definitivo acerca de como todo lo anterior se entrelaza con la cuestión planteada y los resultados obtenidos. Para ello se realizará un análisis exhaustivo comparando los conceptos del primer y segundo objetivo.

Pero no puede olvidarse que el Derecho, al fin y al cabo y que como un mantra debemos de recordar, que el Derecho no es “norma y solo norma” como se afirmó en la Teoría Pura del Derecho Hans Kelsen, sino que por el contrario se encuentra impregnado de todo elemento social, político y cultural, económico y también de valores morales y de conducta en una sociedad determinada.(Mendez, 2011). El derecho por ello, entonces, bien sea como derecho natural o derecho positivo tiene un vínculo directo entre acción-reacción respecto a condiciones sociales y necesidades de protección.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS NFT Y LOS DERECHOS DE AUTOR

Para realizar el análisis que nos compete respecto a conceptualización de los NFT y los derechos de autor en el ámbito lingüístico vamos a definir que es el blockchain, registro distribuido y token así como el proceso de tokenización.

El Blockchain es uno de los primeros conceptos que debemos definir de la forma más pormenorizada desde un punto de vista legal para conseguir contextualizar de que forma los token influyen en los derechos de autor y porque está todo asociado al blockchain y el registro distribuido. Por ello realizaremos una aproximación conceptual aunque abordando determinados aspectos en esta investigación para una mayor profundidad conceptual. Para ello partimos de la base de que el blockchain en las relaciones jurídicas actuales bien en la realidad natural o derivadas de transacciones en entornos meta no tiene regulación jurídica. Así el blockchain se basa en la necesidad de generar bloques de datos inmutables personalizados para cada usuario y todo ello asociado a transacciones realizadas en un entorno común que interactúa de forma única con cada usuario entre ellos mismos y entre terceros usuarios con diferentes roles. Las tecnologías que usen vínculo de intercambio de información basado en blockchain necesitarán tener regulados todos los datos básicos de relación existentes entre el tráfico de datos susceptible de realizar un registro distribuido y los usuarios que usan esa red de registro distribuido. La finalidad es tener controladas al máximo posible cualquier

problemática legal evitando de esa forma errores o conductas contrarias a derecho que puedan perjudicar física o psíquicamente a un usuario. La pretensión es sentar las bases de un digital forensics con naturaleza jurídica propia y por extensión regulación estatal o supranacional pero siempre bajo una regulación jurídica de desarrollo especializado.

La trazabilidad de datos en las operaciones de negocios jurídicos donde se perfeccionan los mismos mediante blockchain debe ser un hecho obligatorio debido a que el intercambio de productos y servicios va a ser algo constante con un gran volumen de datos generados en entornos meta y de realidad natural. Pero esta inmutabilidad derivada del uso del blockchain deberá ser por consolidación de datos no por nacimiento de datos se refiera a activos tokenizables o no tokenizables.

Así, si elaboramos una definición jurídica globalizada de que es la blockchain la podemos definir como una red de datos descentralizada de tipo público, privado, federado o BaaS que tiene como base una serie de datos organizados en cadenas de bloques con datos informados donde se usa una técnica de almacenamiento y registro distribuido de gestión descentralizada y bajo el uso de una serie de políticas de consenso para validar cierta información contenida estableciendo una serie de políticas de detección de integridad de datos originalmente registrados a través de nodos de tipo descentralizado bajo el uso y funcionamiento de algoritmos con el fin y objetivo de unir diferentes bloques de datos físicamente independientes a través de una cadena cifrada destinada a almacenar información o datos donde cada nuevo bloque de datos que se incorpora a la cadena está relacionado con el bloque inmediatamente anterior al incluir entre sus datos el hash del bloque previo y su propio Hash. ("El blockchain y sus implicaciones jurídicas - Universidad Externado de Colombia", 2022) ("Blockchain (II): Conceptos básicos desde la protección de datos | AEPD", 2022).

Por ello vamos a presentar una definición jurídica totalizada e integrando todos los conceptos legales necesarios respecto a lo que denominamos registro distribuido para de esa forma poder entender correctamente que es realmente el blockchain. Así el registro distribuido es un sistema de registro de transacciones con almacenamiento y gestión de datos sencillos y complejos que se encuentra asociada a una red de bases

de datos no unívoca donde los datos son replicados de forma continua y asíncrona entre todos los usuarios que usan dicho sistema de registro distribuido cuya ubicación se encuentra descentralizada entre los diferentes usuarios implicados en la red que usa dicho sistema mediante copias descentralizadas entre diferentes bases de datos individuales cuya finalidad es el aseguramiento que dichas transacciones se encuentren protegidas mediante criptografía asegurando su inmutabilidad, verificabilidad, auditabilidad y consistencia temporal.

El registro distribuido editable podría ser una solución jurídica de registro distribuido basado en tecnología de registro distribuido usando cadena de bloques o Blockchain, pero con la posibilidad de ser adaptado a cualquier otra tecnología que necesite de acreditación frente a terceros con validez jurídica transaccional. La solución pasa por la capacidad de editar un mismo bloque de una cadena blockchain e ir añadiendo de forma agrupada bajo un hash matriz original todas las referencias registrales pero con diferentes enlaces a datos de cada una de las transacciones digitales realizadas de forma ordenada y clasificada. El cambio se basa en que actualmente el blockchain tiene la capacidad de generar bloques inmutables que puedan ser validados y no modificables dentro de una cadena de bloques con distintos datos referidos a otras transacciones distintas tanto en objeto como todas sus características registrales.

Podemos observar perfectamente el alcance del registro distribuido y el problema que supone centrarlo en una única esfera jurídica. Así, como es un error confundir registro distribuido con blockchain, al ser el blockchain una tecnología de registro distribuido pero no la única, vamos a mostrar otras alternativas. Por ello usando el mismo concepto jurídico de registro distribuido, podemos mostrar las siguientes tecnologías que lo usan y que también existen. (Dutta, 2022):

- Hashgraph
- Directed Acyclic Graph (DAG)
- Holochain
- Tempo
- ...

Pero los sistemas de registro distribuido debido a su naturaleza certificadora descentralizada con valor frente a terceros, si se guardan todos los requisitos legales, se convierte entre otras cosas en un pilar fundamental gracias a su capacidad certificadora para la construcción de diferentes activos digitales o digital assets o items. Estos activos digitales son en si mismo derechos que están asociados directamente a objetos tangibles o intangibles de naturaleza digital de tipo fungible o infungible referido a bienes o derechos y conteniendo a si mismo dentro de ellos títulos que acreditan derechos asociados al dueño del item o digital asset tanto en realidades metaversales como para la propia realidad natural. Por lo tanto son estos derechos que contienen los item o digital asset lo que da carta de origen a su naturaleza jurídica y la finalidad ulterior legal para lo que se han creado.

Estos item o digital asset son los llamados tokens y su procedimiento de creación, acreditación y funcionamiento legal se denomina tokenización.

La tokenización es el proceso mediante el cual activos digitales, item o digital asset se les asocia un código hash basado en registro distribuido con el objetivo de poder acreditar frente a terceros ciertos aspectos jurídicos de dicho token. Los tokens antes de definirlos jurídicamente son de básicamente tres tipos legales, fungible tokens, hibrid tokens o NFT (non fungible tokens) siendo todos activos digitales claves para el desarrollo tanto desde el punto de vista económico como de otros derechos asociados directamente al mismo. Asimismo estos tres tipos de tokens se deben de considerar familias, las cuales tienen una serie de características y subcaracterísticas concretas que definen cada uno de los tipos de tokens específicos existentes (Comelles, 2021).

Por ello un token es un metadato o referencia criptográfica asociada a un registro distribuido convirtiéndose en un tipo de identificador registral. Este identificador registral (token) establece un camino de regreso a los datos sensibles, titularidad de derechos o datos registrales que se encuentran almacenados y asociados a la plataforma en la que opera dicha derecho o titularidad y donde se encuentra el bien tangible, intangible, fungible e infungible (Mougayar. 2016).

Así el proceso de tokenización es el proceso mediante el cual un activo digital o un activo físico se le asocia un hash de registro distribuido mediante el cual se agrega una supuesta certificación registral de propiedad mediante la cual se permite la transferencia garantizada de derechos sobre el objeto tokenizado.

4. EVALUACIÓN LEGAL DE RIESGOS DEL REGISTRO DISTRIBUIDO EN LA PROPIEDAD INTELECTUAL

Para realizar un análisis más exhaustivo respecto a los riesgos del registro distribuido en la propiedad intelectual necesitamos realizar una labor de introspección más pormenorizada en cuanto a los token.

Para ello en primer lugar respecto a la propiedad intelectual, los token y la lingüística. La cuestión asociada a la tokenización o el uso de NFT para el ámbito lingüístico pasa por realizar una serie de puntualizaciones respecto a lo visto ya en la conceptualización en el apartado tercero. El ámbito lingüístico puede beneficiarse de la tokenización de activos si partimos de la base que lo acreditable mediante un token no es otra cosa que la propiedad de un activo tangible o intangible.

Así si tenemos en cuenta que la tokenización se refiere a la acreditación de propiedad de un artículo podemos comenzar a apreciar de que forma se puede aplicar al ámbito lingüístico. Así por un lado podemos aplicarlo respecto a la tangibilidad de objetos a libros con valor histórico por ser incunables, mediante los cuales podemos acreditar quien es el propietario de determinado incunable por su hash asociado a ese incunable el cual se ha convertido en un token digital asociado a un activo físico y de esa forma facilitar o acreditar la identidad en caso de venta del mismo.

Por otro lado podemos tener un libro el cual previa a su publicación se genera un seriado del mismo; es decir cada libro vendido tendrá su propia identificación (P.ej: 1/20000) de forma que cada libro físico vendido, se le asocia un propietario y una serie de características.

Del mismo modo en el ámbito digital podemos usarlo para proteger los derechos de autor de forma muy eficiente. Así según finalicemos una obra si de forma complementaria a su registro tradicional en temas de

propiedad intelectual le asociamos un hash de registro distribuido y por extensión tokenizamos la obra; dicha obra quedará totalmente blindada y evitaremos todo lo asociado o vinculado con el plagio.

Esta aplicación registral de propiedad intelectual tokenizada sería un NFT o Non Fungible Token. La razón es el hecho de la asociación de un hash a una obra que no tiene fungibilidad puesto que no tiene equivalencia en ámbitos físicos.

Así por otro lado no podemos olvidar la obligatoriedad de registrar las obras que se encuentren bajo el paraguas jurídico de la Ley de Propiedad Intelectual en el Registro de la Propiedad Intelectual (Tablado, 2022). El Registro de la Propiedad Intelectual es un órgano administrativo, que depende del Ministerio de Cultura y Deporte, y que se ocupa de la inscripción y la protección de los derechos de propiedad intelectual de los autores, así como de otros titulares de las obras, actuaciones o producciones. Por otro lado en este registro se pueden registrar todas aquellas creaciones originales literarias, artísticas o científicas, independientemente del medio o soporte, físico o digital, actualmente conocido o que pueda inventarse en el futuro.

No obstante, existen limitaciones importantes donde la NFT o los procesos de tokenización de obras artísticas tienen cabida. El problema jurídico en esta cuestión radica en que la legislación sobre propiedad intelectual tiene carácter territorial, es decir, solo se aplica en el país que la ha dictado, salvo que, por un Tratado Internacional, los países que lo suscriban acuerden otra cosa. Por ello esto supone un problema puesto que lo registrado en un país puede no ser aplicable directamente a otro y por ende no encontrarse protegido a priori por las vías tradicionales registrales.

En el Convenio de Berna, los países firmantes, entre los que se encuentra España, se comprometen a reconocer a los autores nacionales de esos estados. El "Principio de Trato Nacional" es el más importante, pues gracias a él los autores no nacionales gozan de los mismos derechos que los nacionales en ese Estado.

Eso sí, los efectos de la inscripción como prueba cualificada solo se despliegan en España, sin perjuicio de que en el extranjero pueda ser de

utilidad como un documento de prueba más. Así, aquí podemos poner en juego al registro distribuido, los hash de firma y por ello la tokenización de obras.

La posibilidad que nos brinda la tokenización de una obra es la aportación como prueba que una obra lingüística pertenece a determinada persona al ser su autor material, que junto con otro conjunto de pruebas puede ser determinante para dirimir ciertos conflictos en terceros países al país matriz donde si se encuentra totalmente protegida la obra en posible litigiosidad.

5. CONCLUSIONES

Para realizar un análisis de resultados debemos poner en contexto todo lo indicado anteriormente. Así hemos podido ver como la referenciación a los conflictos legales en cuestiones asociadas a obras artísticas o cuestiones de propiedad intelectual es una problema que puede comenzar a difundirse de forma peligrosa con la llegada de la digitalización masiva y la tokenización de todo tipo de archivos.

El hecho viene cuando cualquier obra puede ser tokenizada sin control legal; es decir sin soporte jurídico que permita una defensa frente a terceros, pero que si es aceptada por la sociedad como veraz y real. La falta de soporte jurídico de la tokenización de activos digitales convierte al registro distribuido; entre ello el blockchain, en un arma de doble filo. Por un lado permite crear un asiento registral para proteger la obra digital de depredadores digitales; pero por otro lado ese asiento registral no tiene ningún tipo de control gubernamental de ningún tipo de ninguna entidad que le otorgue un respaldo jurídico con suficiente seguridad.

Así el registro distribuido se basa en la buena voluntad de las personas que lo usan; es decir que quien asocie un hash a una obra digitalizada asocie algo a una obra de la que ostenta la verdadera y veraz propiedad de dicha obra. Para realizar este asiento registral digital no resulta necesario acreditar identidad ninguna en cuanto a nuda propiedad sobre la propiedad intelectual a la que se le va a asociar un registro distribuido y se va a someter a un proceso de tokenización. La falta de regulación permite imputar falsamente “escrituras” de propiedad a favor de terceras

personas de las que realmente esa propiedad no es. La falta de legislación está creando un monstruo jurídico de proporciones preocupantes puesto que la inseguridad jurídica que está comenzando a difundirse genera situaciones de total indefensión permitiendo duplicidades registrales o triplicidades registrales en ítems de propiedad intelectual tokenizados por más de una persona.

Por extensión esta tokenización masiva puede permitir que se usen estos presuntos títulos de propiedad para realizar asientos registrales tradicionales en registros de propiedad intelectual que se encuentren dentro del Convenio de Berna y genere por extensión problemas internacionales y conflictos.

El legislador europeo, nacional o las entidades con personalidad jurídica supranacional deben tomar cartas en el asunto y legislar todo lo relacionado con esta problemática. La impasibilidad del legislador no puede ser un acto de permisibilidad que genere inseguridad jurídica en contra de los administrados.

Por ello podemos concluir que las NFT puede ser una herramienta que ayude a los creadores de contenido, artistas o cualquier otro tipo de autor de obras lingüísticas a proteger su creación de terceros que pretendan adueñarse de la misma. No obstante esta nueva herramienta basada en registro distribuido y tokenización puede convertirse en un arma de doble filo y suponer un problema de cara a la protección real de los contenidos creados. La falta de legislación que realice una labor de unificación de criterios y establecimiento de requisitos y herramientas legislativas que protejan realmente el uso de las mismas, es no sólo una necesidad sino una obligación actual e inminente.

La tecnología no puede servir para proteger a los propietarios de derechos de la propiedad intelectual si a estos no se les protege al cien por cien. El derecho debe convertirse en una herramienta que realmente no solo ayude sino que realmente proteja a consumidores y usuarios de una plaga del siglo XXI donde la inmediatez sustituya los derechos.

6. REFERENCIAS

- Blockchain (II): Conceptos básicos desde la protección de datos | AEPD. AEPD. (2022). Consultado el 21 de Abril de 2022, desde <https://bit.ly/3Ct52OI>
- Christodoulou, K., Katelaris, L., Themistocleous, M., Christodoulou, P., & Iosif, E. (2022). NFTs and the Metaverse Revolution: Research Perspectives and open challenges. *Blockchains and the Token Economy*, 139–178. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95108-56>
- Comelles, C. A. (2021). Hacia una smart property inmobiliaria: tokenización, internet of things y blockchainización registral. *Dereito: revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 30(1).
- Dutta, B. (2022). 5 types of distributed Ledger Technologies (DLT). *Analytics Steps*. Consultado el 31 de Octubre de 2022, desde <https://bit.ly/3Iqw5hd>
- El blockchain y sus implicaciones jurídicas - Universidad Externado de Colombia. Universidad Externado de Colombia. (2022). Consultado el 21 Abril 2022, desde <https://bit.ly/3Ct560U>
- Hackl, C. (2022, May 16). Making money in the metaverse. *Forbes*. Consultado el 26 de Octubre de 2022, desde <https://bit.ly/3X8rN2f>
- Méndez, Y. D. (2011). El derecho y su correlación con los cambios de la sociedad. *Derecho y Cambio Social*, 8(23), 28.
- Mougayar, W. (2016). *The business blockchain*, John Wiley and Sons, Hoboken, New Jersey.
- Sellers, D. et al. (2021) Augmented reality market projected to be worth \$7 billion by 2030, *Apple World Today*. Consultado el 26 de Octubre de 2022, desde <https://bit.ly/3QhALbi>
- Tablado, F. (2022) ▷ El Registro de la propiedad intelectual 2023: Blog LOPD, Grupo Atico34. Consultado el 26 de Octubre de 2022, desde <https://bit.ly/3jU9zTO>

LA POLÍTICA, LA ARQUITECTURA Y LA SOCIOLOGÍA
ANDALUZAS SEGÚN LAS VIAJERAS INGLESA:
THE RHONE, THE DARRO AND THE GUADALQUIVIR,
ISABELLA FRANCES ROMER

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-887

1. INTRODUCCIÓN

Normalmente, eran los hombres los que se atrevían a viajar en solitario en busca de aventuras y nuevas experiencias fuera de su tierra natal. A pesar de ello, las dificultades que se presentaban siendo mujer viajera en los siglos XVIII y XIX no evitaron que muchas aventureras deseosas de vivir nuevas experiencias, escapara de las imposiciones de la sociedad por el mero hecho de ser mujeres y poder disfrutar de una gran variedad de paisajes y culturas. Isabella Frances Romer fue de las primeras viajeras que influenciada por las palabras del viajero Washington Irving y atraída por lo sublime de las serranías del sur, la voluptuosidad de las ciudades y el mito bandolero decide emprender su viaje a España y a diferencia de sus antecesoras lo hace sin la compañía de un hombre.

Viajó a España en dos ocasiones, la primera tuvo lugar en 1841, mientras que la segunda sería un año más tarde y durante esta estancia dejaría constancia de ello en su obra *The Rhone, the Darro and the Guadalquivir*.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. DIFERENCIAS ENTRE LITERATURA DE VIAJES FEMENINA Y MASCULINA

Hablar de literatura de viaje de mujeres lleva a marcar la diferencia entre especificidad femenina y masculina tanto en la práctica de viaje como

en la modalidad de escritura: la primera tradicionalmente relacionada con el inconsciente, la segunda con la racionalidad.(Casasole, 2013:241)

Son muchos los expertos que han tratado de marcar las diferencias entre la literatura de viajes femenina y masculina. Pero lo cierto es que ninguna diferenciación es rotunda según el sexo de los autores, dado que siempre vamos a encontrar casos que rompan las reglas que hayamos establecido para dicha diferenciación (Daganzo, 2006). La única forma de marcar esta diferencias serían las evaluaciones de características que pudieran repetirse en un grupo u en otro según el sexo.

Dado el contexto sociocultural que han atravesado ambos sexos es más que evidente que la producción literaria no resultará siendo la misma. La primera de ellas son las características históricas que han mantenido a las mujeres alejadas de cualquier actividad que estuviese reservada para los hombres, que no dejaban de ser todas aquellas que se saliesen del cuidado del hogar y familiar. Por lo tanto, los primeros en dedicarse a este tipo de literatura serían los hombres y son los que marcarían la estructura, además serían los que crearían las primeras ideas del lugar visitado, en este caso sobre Andalucía. Las mujeres que nos visitasen después ya venían con las ideas que los hombres viajeros habían proporcionado en sus obras, por lo que resulta mucho más fácil marcar dichas diferencias. A lo largo de nuestro estudio sobre este tipo de literatura, hemos comprobado que la viajera británica en Andalucía se había dedicado a desmentir todo aquello que el hombre había afirmado sobre nuestra cultura. Por lo general, los viajeros que nos habían visitado solían tener opiniones, en general, negativas hacia nuestras costumbres, nuestro pueblo y nuestra forma de hacer las cosas. La mayoría de las viajeras que llegaron tras estos hombres se dedicaron a desmentir todas estas informaciones, en su mayoría erróneas (Casasole, 2013). Pero, como decíamos anteriormente, es cierto que siempre existen casos que rompen la regla.

Isabella Frances Romer es una de esas viajeras que rompen con los esquemas que hasta el momento habíamos ido dibujando mientras estudiábamos a las autoras británicas en Andalucía. Nada más llegar a Andalucía, Romer escribe:

If our previous landings at the different places at which we had touched during the course of our voyage had been disagreeable, the one effected by us at Malaga was absolutely terrific. No sooner did the steamer cast anchor than she was boarded by a hundred screaming, ferocious-looking Andalusians, who ran in upon us like a horde of pirates, each savage endeavouring by force to appropriate to himself some person or thing to carry away, all roaring and threatening at once, and no one listening; and as there were three times as many boats, and six times as many men, as were required to disembark the passengers of the Rubis, and as each of these clamorous applicants appeared determined to have his individual share of the spoil, we ran some risk of being quartered alive in order to satisfy their expectations. (Romer, 1843:316-317)

(Si los desembarcos que habíamos experimentado en los diferentes lugares los días anteriores durante nuestro viaje habían sido desagradables, el que hicimos en Málaga fue realmente terrible. Tan pronto como el barco de vapor echó anclas, fue abordado por cien andaluces de aspecto feroz y gritando, corrieron hacia nosotros como una horda de piratas, aquellos salvajes trataron de apropiarse por la fuerza de alguna persona o cosa que pudieran llevarse, todos rugían y nos amenazaban al mismo tiempo, ninguno nos escuchaba; y como había tres veces más barcos y seis veces más hombres que los necesarios para desembarcar a los pasajeros del Rubis, y como cada uno de estos clamorosos aspirantes parecía decidido a llevarse su parte del botín, corrimos cierto riesgo de ser desuartizados vivos para satisfacer sus expectativas.)

2.3. LA LITERATURA DE VIAJES FEMENINA COMO FORMA DE LIBERTAD

Según Fernández-Montesinos (2008) las primeras mujeres en viajar a España lo harían acompañadas de sus maridos, y en la mayoría de los casos nunca por iniciativa propia. A pesar de ello, esta fue la forma en la que estas viajeras empezaron a liberarse de las cargas que vivían en su país de origen y encontraban en la escritura una forma de dar rienda suelta a sus ambiciones.

Para todas estas mujeres, la escritura se había convertido en una especie de terapia a partir de la cual podían hablar de todos aquellos temas que tenían prohibidos en cualquier otro tipo de literatura e, incluso, en el día a día por el simple hecho de ser mujeres (Barco Cebrián, 2018). A pesar de que, dado su estatus social, la gran mayoría de estas viajeras estaban formadas en dichos temas. Las autoras encontraron en este tipo de literatura una forma de demostrar todos sus conocimientos en política, arquitectura, arte, sociología, etc.

3. METODOLOGÍA

Para conseguir llevar a cabo nuestro trabajo hemos realizado un análisis exhaustivo de su obra *The Rhone, the Darro and the Guadalquivir*, centrándonos exclusivamente en los capítulos que comprenden sus estancias en Andalucía. Además, se seleccionan los textos que, desde nuestro punto de vista, se consideran más relevantes relacionados con sus opiniones acerca de la política, la arquitectura del país y los aspectos sociológicos. De este modo, demostraremos que la autora de la obra sería la excepción que rompe la regla en cuanto a opiniones femeninas contra las masculinas en general y que la mujer empleaba este tipo de literatura para poder opinar sobre temáticas hasta el momento exclusivas de los hombres.

4. THE RHONE, THE DARRO AND THE GUADALQUIVIR

En la literatura de viajes una de las principales cosas (además de los paisajes) que llamaban la atención era la arquitectura. Según López Burgos (2007), la autora estuvo investigando durante su estancia en Málaga la mejor forma de llegar hasta Granada, y es que Romer estaba eufórica por viajar a Granada y visitar la Alhambra. «Su gozo se desvaneció cuando al entrar en Granada nada le pareció agradable. Las calles las vio muy estrechas y las casas poco elegantes, aunque al entrar en la Alhambra su entusiasmo no tuvo límites.» (López Burgos, 2007:10). Esto nos muestra, el gran interés y los conocimientos que poseía la viajera sobre arquitectura.

ARQUITECTURA

Malaga looks well from the sea, although little of it is to be discerned beside the old Moorish town and castle, placed upon a steep hill, and the modern Spanish cathedral, built upon the site once occupied by the principal mosque of the Moors: but that little is advantageous and attractive, presenting as it does, the strong contrast of ancient and modern, Moslem and Christian, architecture: the Spanish town is situated more inland, and at some distance from the port. (Romer, 1843:316)

(Málaga se ve bonita desde el mar, aunque no es posible distinguirla bien a parte de la antigua ciudad y el castillo árabes, situados sobre una colina escarpada, y la moderna catedral española, construida donde antes se

encontraba la mezquita principal de los musulmanes: pero al estar dispuestas de este modo el fuerte contraste de la arquitectura antigua y moderna, musulmana y cristiana resulta favorable y atractivo: la ciudad española está situada más tierra adentro, y a cierta distancia del puerto.)

Isabella Frances Romer nos demuestra con sus descripciones que es una mujer culta, que se ha empapado previamente de la historia y la cultura que está a punto de visitar. Sus descripciones suelen ser incluso más técnicas que la de la mayoría de los autores de la época. Habla de latitudes, puntos cardinales en los que se ubican las cosas, no se limita a describir el paisaje que ve, aporta datos y referencias que denotan los conocimientos de la autora.

Malaga lies in a hollow enclosed by high hills, and, from its position as well as its **latitude**, the heat must be intolerable at Midsummer; for even now, in the month of May, it is quite overpowering in the middle of the day. The streets still bear traces of the **Moorish dominion**, for, like those of **Eastern cities**, the are narrow, crooked, and ill-paved, and the Plazas (or squares) are very small: but some of the private houses are exceedingly handsome, many of them having terraced roofs adorned with miradores, or kiosques, and at each story large balconies filled with flowers and creepers. (Romer, 1843:321)

(Málaga se encuentra en una hondonada rodeada de altas colinas y, tanto por su posición como por su latitud, el calor debe ser insoportable en pleno verano; porque incluso ahora, en el mes de mayo, resulta ser bastante abrumador día medio día. Las calles todavía tienen huellas del dominio moro, porque, como las de las ciudades orientales, son estrechas, torcidas y mal pavimentadas, y las plazas son muy pequeñas: pero algunas de las casas particulares son muy bonitas, muchas tienen techos escalonados adornados con *miradores* o quioscos, y cada planta cuenta con grandes balcones llenos de flores y enredaderas)

Nos llama la atención que Romer incluso habla sobre la calidad del comercio en la zona que visita, y no solamente aporta datos interesantes acerca del comercio en Málaga, sino que también lo compara con el de otra ciudad española que previamente ha visitado.

The shops are excellent, and, to all appearance, commerce does not languish here as in other parts of Spain; for there is a thriving, animated look throughout the place, which I did not observe even at Barcelona. The annual exports are very considerable, particularly to the American States (with which the trade of Malaga is principally carried on), and consist chiefly in the delicious sweet wines of the country, and in dried fruits, lemons, and brandy. (Romer, 1843:321)

Las tiendas son excelentes y, según parece, el comercio no flaquea como en otros lugares de España; dado que observamos por todas partes un aspecto vivo y animado, algo que no observé ni siquiera en Barcelona. Las exportaciones anuales son muy considerables, particularmente a los Estados Americanos (con los cuales se realiza principalmente el comercio de Málaga), y consisten principalmente en los deliciosos vinos dulces del país, frutos secos, limones y aguardiente.

A continuación, añadimos dos ejemplos en los que la autora opina sobre la política de nuestro país en la época en la que ella lo visitaba. En el primero de ellos se centra mucho más en la ciudad de Málaga, habla de la corrupción de los jueces del país, lo cual comenta con un Francés que, según la autora, lleva años viviendo en España.

POLÍTICA

Today, at dinner, upon mentioning to an intelligent French gentleman, who has long been a resident at Malaga, what the *laquais-de-place* had told us on the preceding evening on the frequency of assassinations in the town, and the impunity with which such crimes are treated, he fully corroborated the statement, adding, that such is the known venality of the judges here, that no capital punishment ever follows the commission of those murders; for the assassins, when discovered, invariably buy themselves off, being merely for the sake of appearances (a cruel mockery of the ends of justice) thrown into prison for a new days, at the end of which period they are let loose upon society again, to recommence the same lawless courses. A year or two ago, however, the public safety became so endangered by this system of bribery and corruption, that a complaint of the state of affairs reached Madrid; and the consequence was, that a judge from thence was dispatched to Malaga to supersede the local authorities. (Romer, 1843:332-331)

Hoy durante la cena, al comentarle a un inteligente caballero francés, que reside en Málaga desde hace mucho tiempo, lo que nos había dicho el *laquais-de-place* la noche anterior sobre lo frecuentes que son los asesinatos en la ciudad y la impunidad con la que se tratan este tipo de delitos, no solo corroboró dicha declaración, sino que agregó, que la corrupción de los jueces es tan común, que tras cometer esos asesinatos nunca se condenan con la pena capital; porque cuando los asesinos son descubiertos, se les recompensa arrojándoles a prisión por el mero hecho de aparentar (una cruel burla de los fines de la justicia) durante nuevos días, al final de los cuales son liberados de nuevo en la sociedad, para que el mismo curso sin ley vuelva a comenzar. Sin embargo, hace un año o dos, la seguridad pública se vio tan comprometida por este sistema de soborno y corrupción, que llegó a Madrid una denuncia de asuntos de Estados; las consecuencias de la misma fueron que un juez de Madrid fue enviado a Málaga para sustituir a las autoridades locales.

En el fragmento a continuación, Romer ofrece una opinión mucho más general del gobierno en España.

Alas! how many of these bloody episodes have marked the course of political events for the last thirty years in this unhappy country! Where the struggle is to end, is a question which even the most prescient cannot venture to answer, for every succeeding government appears to have done its utmost to stir up the elements of discord that have been let loose upon the land; and the cruel imbecility of Ferdinand, the savage bigotry of Don Carlos, and the errors of the Reyna Gobernadora, have occasioned the supreme authority in Spain to lose much of its influence and all of its prestige. (Romer, 1843:336)

¡Qué pena! ¡Cuántos de estos sangrientos episodios han marcado el curso de los acontecimientos políticos de los últimos treinta años en este desdichado país! Dónde terminará la lucha es una pregunta que ni siquiera el mayor de los clarividentes puede atreverse a responder, porque cada gobierno subsiguiente parece haber hecho todo lo posible para agitar los elementos de discordia que se han desatado sobre la tierra; y la cruel imbecilidad de Fernando, la salvaje intolerancia de don Carlos y los errores de la Reina Gobernadora, han hecho que la suprema autoridad en España pierda gran parte de su influencia y todo su prestigio.

Cuando los viajeros venían de visita a España, otras de las cosas de la que solían hablar en sus obras era sobre nuestras costumbres y culturas. Frances Romer, como muchos otros viajeros británicos de la época, se siente atraída por el fenómeno de masas que supone el toreo en España en aquella época. Habla del torero Francisco Montes, de lo alabado que es el personaje en España. Le sorprende como el toreo une a la gente de cualquier clase social o de posición política.

SOCIOLOGÍA

We have just heard that the celebrated Francisco Montes, who is the first Matador in Spain, and consequently in the world,—and is now at Ronda for the fair,—is to be here, with his band of Toreros, in a fortnight; when two bullfights will be given for the delectation of the Malaguenos, whose passion for that diversion is not to be described. We intend to time our excursion to Granada so as to be back at Malaga in time for Montes's exhibition; for, to be in Spain without the most national of all sights—a bull-fight—(albeit repugnant to English tastes,) would be as bad as to be in Italy without going to the Opera.[...] Whenever he makes his provincial circuit, crowds of people of all classes throng from all parts of the country to the town where he is to exhibit; every place in the arena is engaged for weeks beforehand; ladies prepare new dresses for the occasion; in short, there is but one idea, one theme of conversation,

in the whole district,—Montes and his sanguinary calling! He it is who is the great man of Spain,—the hero of the multitude,—the individual upon whose merits no difference of opinion exists,—the only one who unites the suffrages of high and low, Carlist and Christino, Absolutist and Constitutionalist! (Romer, 1843:341-342)

Acabamos de saber que el célebre Francisco Montes, que es el matador más influyente de España, y por consiguiente del mundo, y que actualmente está en Ronda para la feria, va a estar aquí, con su banda de toreros, dentro de quince días, que será cuando tendrán lugar las dos corridas para deleite de los malagueños, cuya pasión por esa diversión no se puede describir. Tenemos la intención de programar nuestra excursión a Granada para poder estar de vuelta en Málaga a tiempo para la exhibición de Montes; pues, pasar por España sin ver el mayor espectáculo nacional: una corrida de toros (aunque repugnante para los gustos ingleses), resultaría peor que estar en Italia sin ir a la Ópera.[...] Siempre hace su gira por las provincias, una multitud de personas de todas las clases y de todas partes del país se agolpan en la ciudad donde va a actuar; cada lugar en la grada está reservado con semanas de anticipación; las damas preparan vestidos nuevos para la ocasión. En fin, nadie tiene otra cosa en la cabeza, solo hay un tema de conversación en toda la región: ¡Montes y su vocación sanguinaria! Él es el gran hombre de España, el héroe de masas, el individuo en cuyos méritos no existe diferencia de opinión. El único que une las clases sociales altas con las bajas, a carlistas y cristianos, a absolutistas y constitucionalistas.

Uno de los datos que hemos observado a través de las páginas de Romer es lo mucho que le interesa la influencia musulmana en nuestra tierra. De hecho, dedica un capítulo exclusivo para hablar de todas las costumbres que los árabes dejaron en nuestra tierra y que se extendieron también por el resto de Europa. Habla de la reconquista y de lo mucho que perdió nuestro país por echar a los musulmanes de España:

Among other arts possessed by the Moors in Spain in the greatest perfection, was that of preparing leather, from the first process of tanning to that of dying it (in the manner since adopted in England, and called Morocco); and that of manufacturing the beautiful porcelain glazed tiles with which the Moorish palaces and dwellings have been so profusely adorned. In a word, they were the most scientific, the most accomplished, the bravest, and the most brilliant of all the nations that flourished in the middle ages; and their expulsion from the soil of Spain (although that kingdom had then opened to itself the incalculable riches of the newly discovered world) gave a check to its internal prosperity, from which the country has never since recovered. (Romer, 1843:414-415).

Entre otras artes que practicaban los musulmanes en España a la perfección, estaba la de preparar el cuero, desde el primer proceso de curtido

hasta el de teñirlo (a la manera adoptada desde entonces en Inglaterra y llamada marroquinería); y la de fabricar los hermosos azulejos de porcelana vidriada con que tan profusamente se han adornado los palacios y moradas musulmanas. En una palabra, fueron los más científicos, los más hábiles, los más valientes y los más brillantes de todas las naciones que florecieron en la Edad Media; y su expulsión del suelo español (aunque ese reino se había abierto entonces a sí mismo las incalculables riquezas del mundo recién descubierto) provocó que la prosperidad del país se viese frenada, de la que nunca se ha recuperado.

4..2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA OBRA PARA SU TRADUCCIÓN

Al tratarse de una de las muchas viajeras olvidadas por el mero hecho de ser mujeres, nuestra intención con el presente trabajo es también analizar la obra de la autora para poder evaluar una futura propuesta de traducción.

Para ello nos gustaría llevar a cabo un breve análisis de la obra. A nivel sintáctico, a pesar de que la autora utiliza oraciones largas y complejas (en ocasiones densas para el lector) no consideramos que puedan compararse con otras viajeras coetáneas, mucho más literarias. Como puede ser el caso de Dora Quillinan o Elizabeth Grosvenor.

A nivel léxico-semántico ocurre lo mismo, de hecho la diferencia resulta mucho más clara. Frances Romer utiliza una terminología mucho más técnica como veíamos al principio del apartado anterior.

Las características textuales resultan muy relevantes para la traducción, dado que no solo importa el contexto en el que se produjo un texto, sino que también es importante el contexto del lector. De modo que, cuando nos referimos (en términos pragmático-cognitivos) concretamente a la Teoría de la Relevancia³⁴², «un enunciado será más relevante para el destinatario si logra los efectos contextuales suficientes para captar su

³⁴² Teoría de la Relevancia de Dan Sperber y Deirdre Wilson surge en el seno de la pragmática en la década de los 80. Esta teoría trata de profundizar en la tesis de Grice: que una característica fundamental de la mayor parte de la comunicación humana es la expresión y el reconocimiento de las intenciones (Grice 1989: ensayos 1-7, 14, 18 y "Retrospective Epilogue"). Grice sentó las bases del modelo interferencial de comunicación, según el cual, un emisor codifica mediante una señal el mensaje que quiere transmitir, mensaje que a su vez es descodificado a partir de esa señal por quien la recibe gracias a sendas copias de un código que ambos comparten. (Revista de Investigación Lingüística, Vol. VII – 2004).

atención con el menor esfuerzo de procesamiento» (Jiménez Miranda, 2018.; Chapman y Routledge, 2005: 194). Isabella Frances Romer ha pretendido conseguir una mayor coherencia pragmática utilizando términos de los mismo campos semánticos, de modo que los párrafos están plagados de terminología relacionada entre sí. Destacamos entre ellos la repetición (*modern, Spanish, mosque, town...etc.*), la sinonimia (*Moors and Moslem*) y antonimia (*ancient and modern*).

Malaga looks well from the sea, although little of it is to be discerned beside the old Moorish town and castle, placed upon a steep hill, and the modern Spanish cathedral, built upon the site once occupied by the principal mosque of the Moors: but that little is advantageous and attractive, presenting as it does, the strong contrast of ancient and modern, Moslem and Christian, architecture: the Spanish town is situated more inland, and at some distance from the port. (Romer, 1843:316)

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, a pesar de que las opiniones de la autora rompían con lo que hasta el momento hemos estado viendo en otras obras escritas por mujeres, consideramos que también es importante dar a conocer la opinión de la autora. A diferencia de otras autoras mucho más literarias, Frances Romer resulta ser una escritora que profundiza mucho más en temas como el arte, la política, la arquitectura... Alejándose mucho más de la descripción de paisajes, de costumbres y de la gastronomía del país.

Por lo tanto, gracias al estudio que hemos llevado a cabo de la obra de la autora podemos concluir que Romer es una de las autoras, que con respecto a la visión que tenían en general las autoras británicas viajeras sobre Andalucía rompe los esquemas que habíamos ido trazando hasta el momento. Dado que como comentábamos al inicio de nuestro trabajo, el viajero británico solía mostrar una visión por lo general negativa hacia nuestras costumbres, cultura y gastronomía. Mientras que las viajeras que les precedieron se dedicaron a desmentir todas estas afirmaciones (cosa que haría Penelope Chetwode u Honor Tracy).

Consideramos que, a pesar de que como hemos visto en el apartado del análisis lingüístico la tarea de traducción puede llegar a ser complicada dada la complejidad que emplea en la sintaxis la autora, es importante dar

a conocer todos los puntos de vista ya sean positivos o, como en este caso, negativos con respecto a la visión de las viajeras británicas en Andalucía.

6. REFERENCIAS

- Barco Cebrián, L. (2018). “Literatura femenina de viajes: aproximación a la visión de España en los relatos de seis escritoras foráneas”. *ARENAL*, 25 (2), pp. 443-472.
- Casasole, M.E. (2013). “Ojos de mujer observan el mundo: la escritura de viaje femenina”. *Investigaciones Feministas*. vol. 4, pp. 241-254.
- Casasole, M.E. (2020). *Penélope sale de casa. La escritura de viaje de Eduarda Mansilla de García y Clorinda Matto de Turner*. Lektu.
- Daganzo-Cantens, E. A. (2006) *Carmen Burgos: la educación de la mujer y la literatura de viajes como género narrativo*. Florida International University.
- Egea Fernández-Montesinos, A. (2008). *Viajeras románticas en Andalucía. Una antología*. Junta de Andalucía, Centro de Estudios Andaluces.
- Jiménez Miranda, M. (2018) *Visión diacrónica del aceite de oliva en los textos humanísticos. Agroalimentación: lenguajes de especialidad y traducción / María del Mar Rivas Carmona (ed. lit.), María Azahara Veroz González (ed. lit.)*, ISBN 978-84-9045-702-3, págs. 73-88
- López Burgos, M. A. (2007) *Viajeras en la Alhambra*. Andalucía, consejería de turismo y deporte.
- Romer, I. F. (1843). *The Rhone, The Darro and the Guadalquivir; A Summer Ramble in 1842*. Richard Bentley, London.
- Siobhan Chapman & Christopher Routledge (eds.), *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. Oxford University Press, 2005.
- Wilson, D. y Sperber, D.(2004).*La Teoría de la Relevancia*, *Revista de Investigación Lingüística*. Vol.VII.

ANÁLISIS Y TRADUCCIÓN
DE LA OBRA DE LA MARQUESA DE WESTMINSTER
A SU PASO ANDALUCÍA:
*NARRATIVE OF A YACHT VOYAGE IN
THE MEDITERRANEAN DURING THE YEARS 1840-1841*

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-887

1. INTRODUCCIÓN

When you expressed a wish to see my journal upon our return from abroad, I was only prevented from sending it to you immediately by perceiving that it was little fitted to meet any eye but my own, from the illegible and confused state in which such a manuscript was necessarily written, with the unpropitious accompaniments of a tossing ship and a rolling sea. (Grosvenor, 1842:1)

(Cuando expresó su deseo por ver mi diario a nuestra vuelta del extranjero, solamente me retuvo de enviárselo de inmediato el darme cuenta de que estaba escrito únicamente para mis ojos, debido a que el manuscrito estaba forzosamente escrito en un estado ilegible y confuso, provocados por las condiciones tan poco favorables de un barco en movimiento y de un mar agitado.)³⁴³

Las primeras mujeres en escribir libros de viajes pertenecieron en su mayoría a la alta sociedad. La nobleza victoriana consideraba la literatura una gran fuente de interés y la marquesa de Westminster no dudó en hacer uso de esta ventaja, aprovechando su faceta literata, además de la artística, con sus dibujos y pinturas. Destacó como escritora de libros de viajes retratando paisajes y costumbres, además de reunir noticias y reflexiones sobre personajes históricos de su mismo estatus social. Es

³⁴³ Todos los fragmentos en inglés han sido traducidos por la autora del artículo.

por ello por lo que su punto de vista resulta tan interesante para nuestro estudio.

El objetivo de nuestro trabajo es llevar a cabo un análisis de la obra de la autora, haciendo hincapié en su visión acerca de Andalucía, teniendo en cuenta su clase social y el hecho de ser una de las primeras viajeras inglesas de las que se tiene constancia en nuestra tierra.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Lady Elizabeth Mary Leveson-Gower fue una aristócrata británica que nació en Escocia en 1797 y falleció en Inglaterra en 1891. Se casó con Richard Grosvenor, marqués de Westminster, lo que la convertiría en la marquesa de Westminster. Lady Elizabeth Grosvenor destacó como redactora en varios periódicos de la época en lo que consiguió cierta influencia³⁴⁴. El hecho de estar casada y tener seis hijos no le impidió emprender su viaje a Portugal y Andalucía, para más tarde dejar plasmada su experiencia en un libro que publicaría poco tiempo después de su llegada a Inglaterra, lo que denota el interés de la viajera por dar a conocer sus vivencias en nuestras tierras.

En su obra la viajera no dudó en dejarnos ver su visión sobre Andalucía entre el 21 de octubre y el 7 de diciembre de 1842, llegando a Rota desde Lisboa y partiendo desde Almería a Cartagena.

2.1. LA INFLUENCIA DE SU MADRE, LA DUQUESA DE SUTHERLAND, SOBRE LA MARQUESA Y SU AFICIÓN POR LA LITERATURA Y LOS VIAJES

Según Merchant (2020) la madre de la marquesa de Westminster fue la principal influencia de la autora a la hora de llevar a cabo sus dotes literarias. Su madre, de quien la duquesa también heredó el nombre, Elizabeth Leveson-Gower era la duquesa de Sutherland, por ser hija del décimo-octavo conde de Sutherland que falleció en Bath de fiebre pútrida, por lo que heredó el título por ser la única superviviente de dicha fiebre.

³⁴⁴ Merchant Rivera, A. Aproximación biográfica a la marquesa de Westminster, lady Elizabeth Mary Grosvenor (1797-1891): reconocimiento de la mujer en su escritura y proyección social. BIBLID [1134-6396(2021)28:1; 81-95] 2020

La madre de la marquesa fue educada entre Edimburgo y Londres, y se conoce que entre sus aficiones se encuentran las pinturas al óleo y la correspondencia que mantenía con Sir Walter Scott.³⁴⁵

La literatura suponía una fuente de interés para la nobleza de la época, por lo que Elizabeth Grosvenor no dudó ni un ápice en hacer uso de ella. Como ya hemos visto anteriormente, influenciada por su madre comenzó su aventura literaria siendo niña. También explotó su faceta artística dibujando y pintando. A lo largo de su vida redactó un diario en el que contaba su día a día, además de la correspondencia que mantenía con su madre hasta la fecha de su muerte. A todo esto, sumaríamos sus dos obras dentro de la literatura de viajes *A Yacht Voyage in the Mediterranean* (1841-1842) y *Diary of a Tour Sweden, Norway and Russia in 1847 with letters* (1879).

3. METODOLOGÍA

Nuestra intención es llevar a cabo un estudio exhaustivo del viaje de Lady Grosvenor por nuestras tierras, desde su desembarco en Tánger, su llegada a Gibraltar y su recorrido por Andalucía en calesa junto a su marido. En el siguiente apartado presentamos la selección de textos que a nuestro juicio resultan más relevantes para nuestro análisis, para ello llevaremos a cabo la traducción de dichos fragmentos y estudiaremos en siguientes apartados la influencia de su estatus social en su percepción sobre Andalucía.

³⁴⁵ RICHARDS, Eric: "Elizabeth Leveson-Gower (1765-1839)". En *Oxford Dictionary of National Biography* (online ed.). Oxford, Oxford University Press, 2004. doi: 10.1093/ref:odnb/42000; CHISHOLM, Hugh (ed.): "Sutherland, Earls and Dukes of". En *Encyclopædia Britannica* (11th ed.), vol. XXVI. Cambridge, Cambridge University Press, 1911; LIVINGSTONE, Natalie: *The Mistresses of Cliveden: Three Centuries of Scandal, Power and Intrigue*. London, Arrow Books, 2015, p. XIII; MARX, Karl: *El capital*, lib. I-t. III. Madrid, Akal, 2007, p. 371; y HILTON, Boyd: *A Mad, Bad, and Dangerous People?: England 1783-1846*. Oxford, Clarendon Press, 2006, p. 754.

4. NARRATIVE OF A YACHT VOYAGE IN THE MEDITERRANEAN DURING THE YEARS 1840-1841

4.1 TRADUCCIÓN, ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y LITERARIO DE LA OBRA

LA LLEGADA DE LADY GROSVENOR

Cuando Lady Grosvenor llega por primera vez a Andalucía, lo primero que encuentra a su llegada es Málaga. Le llaman la atención sus montañas, la forma en que está ubicada frente al mar:

Nov. 13. — Found ourselves early off Malaga, a town beautifully placed on the seashore, surrounded by superb mountains. There was little wind, but what there was, was puffing about in all directions, so that we had some trouble to get within the new mole, but we finally settled ourselves successfully, and dropped our anchor at two o'clock p.m. (Grosvenor, 1842:83)

(13 de noviembre. — Nos encontramos muy temprano frente a Málaga, una ciudad majestuosamente situada en la orilla del mar, rodeada de espléndidas montañas. Había poco viento, pero el que había soplabla en todas direcciones, por lo que tuvimos algunos problemas para entrar en el nuevo malecón, pero al final conseguimos estabilizarnos y echamos el ancla a las dos en punto de la tarde.)

Como comentaba Marcillas Piquer (2012) los libros de viajes no dejaban de ser *pre-textos*, como los llama la autora del artículo, de estas viajeras para «desarrollar alguna tarea de índole profesional». Y es que el hecho de elegir el libro de viaje no resultó ser casualidad, utilizaban dicho género para poder hablar y adentrarse en temáticas que habían sido reservadas para los hombres. Este tipo de literatura les permitía, entre otras cosas, hablar de arquitectura o de historia. Es por ello, que no solo se limitaban a describir su viaje y sus recorridos, sino que también aprovechaban la ocasión para demostrar sus conocimientos.

Lady Grosvenor nos cuenta la historia de la ciudad de Málaga cuando llega por primera vez a la Alameda:

The ancient city of Malaga (supposed to have been founded by the Phoenicians) formed the capital of an independent principality under the Moors in the twelfth and thirteenth centuries, and was a town of great wealth and importance. Its neighborhood was famed for the manufacture of silk, which was a principal article of commerce, and its advantageous position on the Mediterranean promoted its traffic with various and

remote countries. The city was the chosen abode of a luxurious and opulent people, surrounded by fortifications of great strength and extent ; and the remains of one of the old fortresses, the Gibralfaro, still exist, standing above the town, on a declivity of the Sierra Axarquía. (Grosvenor, 1842:83)

(La antigua ciudad de Málaga [supuestamente fundada por los fenicios] fue la capital de un principado independiente bajo mandato moruno en los siglos XII y XIII, esta fue una ciudad de gran riqueza e importancia. Málaga era famosa por la fabricación de seda, resultó ser un artículo principal de comercio, y su privilegiada posición en el Mediterráneo promovía el tráfico con diversos y remotos países. La ciudad acogió a un pueblo lujoso y opulento, rodeada de fortificaciones de gran fuerza y extensión; de las cuales sobreviven los restos de una de las antiguas fortalezas, la de Gibralfaro, ubicada sobre la ciudad, en un desnivel de la Sierra Axarquía.)

DESCRIPCIÓN DE PAISAJES

La descripción del paisaje es un elemento muy común en la literatura de viajes. Para los autores de este tipo de literatura no deja de ser un imprescindible entre sus textos. Tal como Jiménez y Rivas (2022:1799) comentan en su artículo sobre la relación texto-ilustración:

Estas descripciones textuales «pictóricas» son muy frecuentes en los relatos de viajeros y viajeras románticas. En otros casos, el equilibrio en la relación estética entre imagen y texto hace que podamos tildarlos, en términos de Romea Castro (2003: 402), de relatos “iconotextuales”, dada la importancia de los dibujos, las láminas, las litografías y los grabados, que no solo acompañan y apoyan al texto, sino que llegan ser más importantes que este (Calvo Serraller, 1995).

Es por ello por lo que consideramos muy interesante añadir estas descripciones de la autora, para así poder ofrecer un análisis mucho más preciso:

The ascent on leaving Malaga is very long and beautiful, by a zigzag road, cut over the mountains, through banks of cactus (which is planted for the fruit), aloes, vines, and fig-trees, olive woods, orange gardens, cypresses, and other trees. The views on the ascent into the interminable mountains of the interior are exquisite, as well as those commanding the town and sea. (Grosvenor, 1842:90)

(La subida que sale de Málaga es muy larga y bonita, por un camino en zigzag, cortado por la sierra, entre bancos de cactus [que se plantan por sus frutos], aloes, vides e higueras, olivares, naranjos, cipreses y otros árboles. Las vistas durante la subida de las interminables montañas del

interior son exquisitas, así como las que se consiguen de la ciudad y el mar.)

VANDALISMO Y BANDOLEROS EN ANDALUCÍA

«El destino andaluz parecía algo más azaroso que el resto de los destinos españoles debido a su orografía, al riesgo de atracos o al rudimentario estado de muchas de sus vías de comunicación. El paso de Despeñaperros era en efecto la puerta de entrada a un camino iniciático no exento de pruebas y contingencias.» (Suárez Sánchez, s.f).³⁴⁶

El vandalismo y los bandoleros eran una de las mayores preocupaciones de los viajeros que visitaban España. La autora de la obra también hace referencia a este personaje durante su estancia. Es algo que preocupa a la autora en varios momentos durante su viaje, por suerte encuentra a los Guardias del Camino, que en mucha ocasiones no son de mucha utilidad ya que no considera que haya todos los necesarios.

The day became very hot, and we proceeded over an uneven and stony road, meeting at two places certain Guardias de Camino, stationed to protect travellers, who are expected to give them a small piece of money. These men may be of some use in giving an idea of police, though in the very long intervals at which they are placed, perhaps ten or twenty miles asunder, acts of violence are committed, without any chance of interference on their parts. (Grosvenor, 1842:90-91)

(El día se tornó muy caluroso, y avanzamos por un camino irregular y pedregoso, nos encontramos en dos ocasiones con algunos *Guardias de Camino* que estaban parados para proteger a los viajeros, de quienes esperan recibir una pequeña cantidad de dinero. Estos hombres hacen las veces de policía, aunque dadas los larguísimos intervalos en los que se encuentran, tal vez a diez o veinte millas de distancia, se cometen actos de violencia, sin posibilidad alguna de que puedan interferir.)

From what we afterwards heard, we had reason to think that in travelling without suite or show of any sort, we had taken the most prudent and safe way of performing the journey; but it is at all times hazardous, and certainly a difficult expedition, and one which nobody should encounter without good health, good nerves, and a strong desire to see Granada, — a gratification which repaid us tenfold for all the danger and difficulty of the road. However, if that road is not soon repaired, all future journeys, except on mule-back, will be out of the question, as it is already nearly im- passable, and would be considered quite so in any other

³⁴⁶ Díaz Pérez, E. (2015) *Viajeras por la Andalucía pintoresca del siglo XIX*. (Disponible en: <https://www.elmundo.es/andalucia/2015/06/15/557dc11846163f70388b4586.html>)

country. It is certainly anything but safe, let alone the "mala gente" and the risk of robbers. Riding on horseback might be preferable, but the fatigue would be great, considering the trouble the traveller must personally take, on arriving at the end of each day's journey, before rest could be thought of; and bad weather in the mountains might render riding slowly for so many hours disagreeable. (Grosvenor, 1842:134-135)

(Por lo que oímos después, teníamos razones para pensar que viajar sin equipaje de ninguna clase era, era la forma más prudente y segura de realizar el viaje. Pero sea como fuere tu suerte corre de la mano del azar y lo cierto es que resulta ser un trayecto complicado, por lo que no la recomiendo a nadie que no cuente con buena salud, paciencia y muchas ganas de ver Granada. Esa fue la satisfacción que compensó diez veces todo el peligro y dificultad de la carretera. Sin embargo, si no reparan pronto ese camino, los futuros viajes, excepto los que tengan lugar a lomo de una mula, serán imposibles, dado que actualmente ya es intransitable, o así es como se consideraría en cualquier otro país. Lo cierto es que el camino es de todo menos seguro, y mucho más por la «mala gente» y el riesgo de ladrones. Sería preferible montar a caballo, pero resultaría agotador, considerando todo el esfuerzo que debe hacer el viajero para terminar cada día el viaje antes de poder descansar. Además de que, el mal tiempo en las montañas podría hacer que cabalgar lentamente durante tantas horas fuera desagradable.)

COSTUMBRES DE LA ÉPOCA

Hablar de las costumbres del país que visitan es otra de las características de este tipo de literatura. La forma en la que se despedía la gente en España no solo le llama la atención a Grosvenor, también le ocurre a la viajera Penelope Chetwode: «I made a royal exit from the pueblo raising my right hand in salutation to the crowd with the sound of the beautiful Andalusian farewell ringing in my ears: 'Vaya Usted con Dioo- o-o' (May you go with God).» (Salí del *pueblo* cual reina de Inglaterra, levantando mi mano derecha para despedirme de la multitud, mientras vociferaban aquella despedida andaluza tan maravillosa que resonaba en mis oídos: «*Vaya Usted con Dio-o-o-o*».) (Chetwode, [1963]2012: 31).

We propitiated those we met, with: "Vaya usted con Dios;" " May you go with God;" or " Dios guarde a ustedes;" "May God guard ye," the ordinary salutation of the country; to which they responded in the same words. (Grosvenor, 1842:92)

(Saludamos a todos con los que nos cruzamos con un: «Vaya usted con Dios»; que es el saludo típico de este país; a lo que nos respondieron con las mismas palabras.)

LA ALHAMBRA

La Alhambra es uno de los monumentos más visitado por los viajeros y viejeras inglesas. De hecho, López Burgos (2007) realiza un estudio sobre algunas viajeras que visitan la Alhambra y las descripciones que estas hacen del el monumento. Lady Grosvenor es una de las viajeras que aparecen en el listado de López Burgos (2007), y no es para menos, ya que la autora dedica un gran número de páginas a la descripción de la misma.

On the side of this, below on the left, a small ordinary-looking door conducts into the summer palace of the Alhambra, and one instant transports the visitor into the fairy land of architecture and gardens, — so well described by Washington Irving, as to render it vain for any other pen to attempt to do it justice; and the task would seem still more hopeless, after having seen it. Even his description appears to fall short of the almost aerial grace, beauty, and exquisite loveliness of the arcades, halls, gardens and fountains, which appear to have been only just abandoned .by their refined and high-bred, but unfortunate possessors. (Grosvenor, 1842:108)

(A un lado, en la parte baja a la izquierda, una pequeña puerta de aspecto corriente conduce al palacio de verano de la Alhambra, en un instante el visitante se transporta al país de las maravillas de la arquitectura y los jardines, tan bien descrito por Washington Irving. Tanto es así, que el intento de otra pluma por hacerle justicia sería en vano y el resultado parecería aún más desesperado. Después de haberla visto, incluso su descripción parece estar por debajo de la gracia casi etérea, la belleza y el exquisito encanto de las arcadas, salones, jardines y fuentes, que parecen haber sido abandonados por sus refinados y nobles, pero al mismo tiempo desafortunados, propietarios.)

SU INTERÉS POR PERSONAJES CONOCIDOS

Merchat Rivera (2021:) decía: «la propia marquesa de Westminster retrató paisajes y costumbres, noticias sobre personajes históricos y reflexiones sobre su propia condición de noble y mujer en el seno de sus libros de viajes». Era muy común el interés por personajes de su mismo estatus social. En aquella época, cuando un noble viajaba a otros países su interés no se centraba en clases sociales más bajas, les gustaba visitar y conocer historias sobre personalidades de su mismo estatus social.

We passed a handsome-looking house belonging to the Pulgar family ; and through some dirty-looking streets to the house of Gonsalvo de

Cordova, whose services, it seems, were rewarded by the gift of a monopoly for the sale of fire-arms ; — accordingly, some long guns and muskets are presented from the frames of the upper windows, with statues as large as life of "men at arms" placed below, two on each story, and one more in the centre of the lower one. The house is called the Casa de los Tiros, — i. e. of the Guns. We could not enter the church of San Jeronimo, where Gonsalvo is buried, as it was shut. The church of San Juan de Dios is very near it. All these churches are large and fine, with magnificent cloisters. (Grosvenor, 1842:125-126)

(Pasamos frente a una hermosa casa que pertenecía a la familia Pulgar; y también por algunas calles de aspecto sucio hasta la casa de Gonzalo de Córdoba, cuyos servicios, al parecer, fueron recompensados con un monopolio para la venta de armas de fuego; — por lo que desde los marcos de las ventanas superiores, con estatuas tan grandes como la vida de «hombres de armas» colocadas debajo, dos en cada piso, y una más en el centro de la inferior se representan algunas armas de cañón largo y mosquetes . La casa se llama Casa de los Tiros. No pudimos entrar a la iglesia de San Jerónimo, donde está enterrado Gonzalo, porque estaba cerrada. Muy cerca está la iglesia de San Juan de Dios. Todas estas iglesias son grandes y hermosas, con magníficos soportales.)

Nov. 23. — Extremely cold, especially at four o'clock A.M., when we had to rouse ourselves; but might have been spared the trouble for an hour or two longer, as our carriage did not appear till near eight o'clock, and then with four horses instead of five, one having fallen lame. This, considering the difficulties of the road, was not to be permitted; we insisted on Batista's going to procure another; and after some time he appeared with a venerable white horse, who, however, did his part very well We retraced our steps much in the same manner that we came, except that perhaps the bogs were less profound, from the roads being a slight degree drier. Not far from, our baiting place, where we had got out of the carriage to walk, was a small wooden cross, with a rude inscription:

* Aquí mataron a Francisco Gordo. Nov. 1833.**. (Grosvenor, 1842:130-131)

(23 de noviembre.— Hacía muchísimo frío, especialmente a las cuatro de la mañana, cuando tuvimos que despertarnos; pero podríamos haberlo evitado durante una o dos horas más, ya que nuestro carruaje no apareció hasta cerca de las ocho, con cuatro caballos en lugar de cinco, uno de ellos se había quedado cojo. Esto, dadas las dificultades del camino, no se podía permitir; insistimos en que Batista fuera a conseguirnos otro; y tras un tiempo de espera, apareció con un venerable caballo blanco, que, sin embargo, hizo muy bien su trabajo. Volvimos sobre nuestros pasos por el mismo camino por el que vinimos, excepto que tal vez los pantanos eran menos profundos y los caminos un poco más secos. No muy

lejos del lugar en el que paramos para comer, donde nos habíamos bajado del carruaje para caminar, había una pequeña cruz de madera con una grosera inscripción:

* Aquí mataron a Francisco Gordo. Nov. 1833. **.*)

ALMERÍA

Almería es la última ciudad que visita la autora de la obra antes de dejar Andalucía:

After the preceding days of calm and beautiful weather, we were awakened today by a sharp squall from the south-west which carried us along, for two hours, at the rate of ten or twelve knots an hour, but it dropped, and left us in a dead calm, off the Bay of Almeris the Cape de Gat before us. All the farm-yard promenaded on deck to-day, consisting of two turkeys, chickens, the goat and one kid, the other having been sacrificed for culinary purposes. (Grosvenor, 1842:144)

(Después de los días anteriores de tiempo tranquilo y radiante, hoy nos despertó una fuerte borrasca del suroeste, que nos llevó durante dos horas a una velocidad de diez o doce nudos, pero amainó y nos dejó en calma, frente a la Bahía de Almería con el Cabo de Gata frente a nosotros. Hoy los animales del corral se pasean por la cubierta, que consta de dos pavos, pollos, una cabra y un cabrito, porque el otro ha sido sacrificado con fines culinarios.)

4.1.1. Análisis de la obra

Para la futura traducción de la obra, nos gustaría realizar un análisis de la misma para evaluar las posibles dificultades a las que puede enfrentarse la traductora. A priori, puede parecer que abordar un proyecto de traducción literaria es una tarea bastante sencilla, pero nada más lejos de la realidad. López Burgos y Olivares (1997:430) dicen que las autoras de estas obras de literatura de viajes, por lo general, conocen solo una parte de la realidad que están describiendo, por lo tanto contienen una gran cantidad de imprecisiones que el traductor tendrá que abordar en su trabajo. Definen que dichas imprecisiones se deben a los siguientes factores:

- a. Desfiguración de la realidad por falta de conocimiento.
- b. Desfiguración de la realidad por distanciamiento en el tiempo entre las apreciaciones o toma de notas y la redacción final del texto.

- c. Desfiguración de la realidad por la emotividad que el autor manifiesta al describir su aventura.
- d. Desfiguración de la realidad por la propia imprecisión del lenguaje.

Por lo tanto, la labor del traductor en un proyecto de traducción de literatura de viajes puede resultar en gran medida complicada, ya que el traductor hace las veces de «mediador lingüístico entre el texto origen y el término» (López Burgos y Olivares; 1997:430), y por lo que vemos el texto origen estará desfigurado por la serie de factores que hemos visto anteriormente.

En los fragmentos de la obra de Grosvenor que adjuntamos arriba, podemos encontrar algunos ejemplos de los que hablaba López Burgos y Olivares en su aportación. Además de todos estos factores, es interesante también añadir que para el traductor resulta mucho más complejo comprender un lenguaje y una terminología en desuso, perteneciente a otro siglo. Lo cual complica y ralentiza aún más la labor de traducción, dado el tiempo invertido en la investigación de ciertas expresiones o términos poco comunes a día de hoy.

5. CONCLUSIONES

La autoría de una mujer no se asume ni se ejerce de la misma forma y su simbolización de lo femenino tiene otras resonancias. Los textos de las mujeres, aunque se nutren de las obras maestras de un legado cultural e intelectual riquísimo, pero casi exclusivamente masculino, son portadores de otras sensaciones, otro cuerpo, otra arqueología psíquica, otra metafísica, otros deseos, otros sueños, y posiblemente, otra percepción del idioma, de las formas literarias, de los mitos que configuran el pensamiento occidental: en una palabra, de otra subjetividad (Mékouar-Hertzberg, 2014: 14)

A pesar de que es necesario realizar un estudio mucho más en profundidad de las obras femeninas para poder resaltar las diferencias entre la visión femenina y la visión masculina, sí que hemos podido observar que a pesar de ser de las primeras viejeras inglesas en Andalucía de la que tenemos constancia y que podría estar influenciada por las opiniones de sus compatriotas masculinos, sus opiniones son mucho más objetivas.

Se mantiene mucho más al margen de la subjetividad que empleaban Ford o Irving.

Aunque el libro de la autora está aún lejos del estilo de las obras femeninas que vendrían después, ya podemos resaltar muchas de las características que hemos observado en las obras de otras autoras. Hemos visto como la autora ha hecho uso del género literario para poder dar rienda suelta a sus conocimientos, sus estudios y sus investigaciones previas al viaje. La autora se muestra mucho más objetiva en sus opiniones, resulta en ocasiones muy descriptiva, pero, al mismo tiempo y en ocasiones, nos resulta un poco aséptica. Quizás se deba a que su estatus social no le permite indagar en ciertos temas o al no entrar en contacto con más clases de gente no llega a crear una idea más profunda de nuestro país y nuestras costumbres.

En cuanto a la labor de traducción, hemos sido conscientes de la gran dificultad que conlleva una obra de literatura de viajes. Dado que, no solo resulta complicado por la gran cantidad de temáticas que abarcan (gastronomía, arquitectura, pintura...) sino que también el traductor ha de trabajar las desfiguraciones que pueda contener el texto.

6. REFERENCIAS

- Chetwode, P. (2012) *Two Middle-Aged Ladies in Andalucía*. Eland
- Díaz Pérez, E. (2015) *Viajeras por la Andalucía pintoresca del siglo XIX*.
(Disponible en:
<https://www.elmundo.es/andalucia/2015/06/15/557dc11846163f70388b4586.html>)
- Grosvenor, Lady Elizabeth Mary (1842) *Narrative of a Yacht Voyage in the Mediterranean during the years 1840-1841*. London, John Murray,
- Huxley, Gervas (1965) *Lady Elizabeth and the Grosvenors*. London-New York, Oxford University Press.
- Jiménez Miranda, M y Rivas Carmona, MM (2022) “La relación texto-ilustración en literatura inglesa de viajes”. *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones: una introducción crítica* / coord. por Laura Mariottini, Mónica Palmerini, 2022, ISBN 978-84-1122-075-0, págs. 1791-1813

- López Burgos, M.A, Olivares, R, “Aportaciones del traductor a la literatura de viajes”. *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción : actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción / Rafael Martín-Gaitero (aut.), Miguel Ángel Vega Cernuda (aut.)*, 1997, ISBN 84-7923-112-2, págs. 429-434
- López Burgos, M.A. (2007) *Viajeras en la Alhambra*. Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte,
- Marchant Rivera, Alicia (2008): “Escritura femenina y viajera: visiones de Lady E. Mary Grosvenor, Louise M. A. Tenison, M. C. Jackson y Olive Patch sobre el cementerio inglés de Málaga”. En GÓMEZ YEBRA, Antonio (coord.): *Estudios sobre el patrimonio literario andaluz*. Málaga, Aedile, pp. 141-158.
- Marcillas Piquer, Isabel. (2012) “Literatura de viajes en clave femenina: los pretextos de Aurora Bertrana y otras viajeras europeas”. *Revista de Filología Románica*. Vol. 29, n. 2. ISSN 0212-999X, pp. 215-231
- Mékouar-Hertzberg, Nadia: “Construcciones de las subjetividades femeninas en la literatura. El viaje de Penélope”, en CHOCARRO DE LUIS, Edurne y SÁENZ BERCEO, María del Carmen (eds.): *Oriente y occidente: la construcción de la subjetividad femenina*, Logroño, Universidad de la Rioja, 2014, p. 14. MARCILLAS PIQUER, op. cit. (nota 7) 215-231.
- Merchant Rivera, A. (2021) *Aproximación biográfica a la marquesa de Westminster, lady Elizabeth Mary Grosvenor (1797-1891): reconocimiento de la mujer en su escritura y proyección social*. Vol. 28 Núm. 1 (2021): *Mujeres y poder: conflictos, testimonios y representaciones (siglos XVII-XIX)*, Dossier, Páginas 81-95
- Richards, Eric (2004) “Elizabeth Leveson-Gower (1765-1839)”. En *Oxford Dictionary of National Biography* (online ed.). Oxford, Oxford University Press, 2004.

SECCIÓN IV

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA
DE LITERATURA Y DIVERSIDAD CULTURAL

LA INTRODUCCIÓN DE UNA MONJA TRINITARIA EN EL CANON LITERARIO DE BACHILLERATO: SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

No asombra que el canon literario, pugnado por las legislaciones educativas de las pasadas décadas (LOCE, LOE y LOMCE), prescindieron de la literatura escrita por mujeres. Este hecho ha sido denunciado por Lillian S. Robinson desde la década de 1980: «For more than a decade now, feminist scholars have been protesting the apparently systematic neglect of women's experience in the literary canon, neglect that takes the form of distorting and misreading the few recognized female writers and excluding the others» (1983, p. 84). Por tanto, se examinan sucintamente, obsérvese cualquier manual de Lengua Castellana y Literatura específico a cada currículo, tan solo a cuatro hitos: Santa Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz, Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán. Sin embargo, el estudio singular de estas cuatro mujeres no vislumbra la literatura hispánica de las mujeres que, al igual que la de los hombres, debería ser analizada individual y conjuntamente e imbricarla al canon clásico de la literatura española e hispanoamericana. Así pues, se conseguiría, de esta manera, una mayor cognición respecto a las técnicas lingüísticas y literarias de cada corriente artística y, también, un gran conocimiento histórico-cultural que permita conocer a la sociedad de cada momento. Esta misma línea es seguida por Servén Díez en su artículo sobre el canon literario:

Recordemos que la historia de la literatura es una construcción heredada que recoge los prejuicios sexistas de tiempos pasados. Si cada generación la reescribe desde una perspectiva acorde con su época, es necesario recuperar para la nuestra la experiencia creativa de las mujeres (2008, p. 13).

Desde luego, con la aplicación de la nueva ley educativa, LOMLOE (2020), se fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la igualdad de género en todas las áreas del conocimiento. En lo que compete a la asignatura Lengua Castellana y Literatura I, propia del primer ciclo de Bachillerato, se afirma en el tercer bloque, Educación literaria, que se efectuará la: «lectura de clásicos de la literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, inscritos en itinerarios temáticos o de género» (BOE, 2022, p. 227). Asimismo, en uno de los objetivos de este bloque se especifica que se realizará la: «expresión argumentada de la interpretación de textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género» (BOE, 2022, p. 227). Por ende, las obras clásicas, pertenecientes al intervalo comprendido entre la Edad Media (s. XV) y el Romanticismo (s. XVIII), tendrán que ser juzgadas no solo desde el punto de vista creativo, sino también desde el enfoque de género, abordando, en su mayoría, la construcción de los personajes femeninos y masculinos. Del mismo modo, se tendrán que introducir nuevas escritoras, ya sea curricular o extracurricularmente, para dotar al estudiantado de cualquier etapa, ya sea Primaria, Secundaria o Bachillerato, de un mayor bagaje literario. Así, el profesorado podrá inculcar al alumnado la gran importancia histórica y literaria que poseen las mujeres, a pesar de no haber podido formar parte de la vida social hasta hace escasos siglos. Por ello, Servén Díez arguye la importancia del equipo docente en esta materia, pues:

El profesor de Literatura en la Educación Secundaria [y Bachillerato] es un agente cultural de efecto decisivo en los gustos, aficiones y conocimientos de gran parte de la población. Su labor está ligada a la lectura y evaluación de los clásicos que va a realizar a lo largo de toda su vida esa población, y debe propiciar la re-activación de formas y contenidos de esos textos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. De esa forma, los nuevos españoles asimilan y proyectan significados y valores sobre la generación siguiente (2008, p. 10).

Si bien la actualización que propone la LOMLOE se adapta perfectamente a las convenciones y necesidades sociales de esta década, no se expone dentro de sí misma una serie de directrices a través de las cuales se pueda presentar en el aula las diversas propuestas de género o, en el caso de Lengua Castellana y Literatura I, un listín de autorías femeninas con las que ampliar las corrientes literarias desde el siglo XV hasta finales del siglo XVIII. En otras palabras, no se incluyen en esta área una serie de parámetros con los que priorizar a una serie de autoras, en cuanto a su calidad o trascendencia literaria, con respecto a otras. Por tanto, juegan en este sentido matices subjetivos, ya que el profesorado de Lengua y Literatura seleccionará a aquellas autoras que más se aproximen a sus gustos o inquietudes, por ejemplo: se comparte la misma denominación geográfica, dando lugar al estudio de literaturas periféricas; se profesan las mismas ideologías o religiones; se adapta mejor a la especialidad literaria del profesorado; etcétera. Si este supuesto ocurriese, los estudiantes de 1º de Bachillerato, a nivel nacional, dispondrían de un conocimiento desigual y desproporcional en torno a la literatura femenina española porque no existiría un consenso y una regularización autoral. No obstante, la facilidad que inspira el currículo en torno a la aplicación de la óptica de género tanto en esta asignatura como en otras beneficia, en cierta medida, la motivación del alumnado para descubrir el patrimonio cultural y, en particular, literario ocultado por la Historia de la Literatura. En consecuencia, se cumpliría el anhelo que entraña la LOMLOE, formar un estudiantado sin prejuicios sexistas que sepa implantar a nivel personal y profesional una equidad de género en todos los ámbitos científicos y humanísticos.

Por ello, el presente trabajo comprende el propósito de introducir, dentro del currículo de 1º de Bachillerato y mediante una programación didáctica, a una literata áurea desconocida para el estudiantado. La escritora en cuestión es sor Marcela de San Félix, hermana de la orden de las Trinitarias Descalzas y una de las hijas del *Fénix de las Letras*, Félix Lope de Vega. Su obra dramática se trabajará mediante metodologías emergentes como: el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP, y el Aprendizaje Basado en la Investigación, ABI. De igual manera, se pretende que el alumnado de 1º de Bachillerato emplee las Tecnologías del

Empoderamiento y de la Participación, TEP, para exponer a esta escritora ante los usuarios de las redes sociales, siendo estas Instagram o TikTok.

En definitiva, se pretende ampliar el canon literario vindicado por el programa de 1º de Bachillerato, estudiando a una literata que posee en su obra una calidad excelente.

1.1. APUNTES BIOGRÁFICOS DE SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

Antes de perfilar la propuesta didáctica, es necesario mostrar brevemente la vida de esta literata. De ella, se sabe muy poco, ya que los únicos documentos que describen su semblanza son: *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas: desde 1492 a 1833*, de Manuel Serrano y Sanz (1903), y *Literatura conventual femenina. Sor Marcela de San Félix, hija de Lope de Vega: obra completa*, de Electa Arenal y Georgina Sabat de Rivers (1988), aunque se conoce su figura gracias al óleo sobre lienzo del pintor Ignacio Suárez, *Sor Marcela de San Félix, monjas de las Trinitarias Descalzas de Madrid, viendo pasar el entierro de Lope de Vega, su padre* (1862).

Marcela del Carpio (1605-1688), rebautizada con el nombre de sor Marcela de San Félix, fue fruto de la relación extramarital entre Félix Lope de Vega y la actriz Micaela de Luján. Tras morir o desaparecer su madre, tanto ella como su hermano fueron criados durante un corto periodo de tiempo por una sirvienta de Lope. Sin embargo, al fallecer la segunda esposa de su padre, Juana de Guardo, pasaron a convivir con él y su última amante, Marta Nevares. Ese fue el momento en el que sor Marcela fue instruida en el sexto arte, siendo discípula de su padre y de su padrino, José de Valdivielso (Arenal y Sabat de Rivers, 1988). Pese a que fue testigo de la vida promiscua de su figura paterna, nunca dejó de quererlo, pues tal y como apunta Serrano y Sanz:

Lope, que en medio de sus extravíos, hijos más bien de un alma afectuosa que de groseras pasiones, nunca dejó de mostrarse noble y bondadoso, profesó a Marcela ternísimo cariño. Por ella no se desdeñaba de acudir al Duque de Sesa, su leal amigo, pidiéndole regalos con que mirarla (1903, pp. 234-235).

Asimismo, conoció la vida sacerdotal que emprendió su padre, atendiendo siempre a las misas que celebraba en la capilla de su casa (Arenal y Sabat de Rivers, 1988); por lo que se puede afirmar que Lope fue una inspiración para sor Marcela.

En su decimocuarto cumpleaños, su padre le dedicó la comedia *El remedio en la desdicha*, que relata la *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*, para alentarla en la búsqueda de un buen pretendiente y evitar, así, malas nupcias. Esta dedicatoria se debe al enfrentamiento que tuvo Lope con uno de los amoríos de Marcela, acontecimiento que relató en una epístola a su amigo, el duque de Sesa:

Señor, yo he tenido grandes disgustos, porque una noche de éstas, á las doce, me quisieron matar; balióme mi advertimiento y el mostrar ánimo. He sabido la causa, que procede de aquel pícaro que quería por fuerza ynquietar mi casa por esta niña (La Barrera, 1890, p. 328, citado en Serrano y Sanz, 1903, p. 235).

A los dieciséis años, en 1621, Marcela decidió recluirse en el convento de san Ildefonso de Madrid, regentado por las Trinitarias Descalzas, por cuatro hitos que marcaron su etapa adolescente: en primer lugar, el nacimiento de dos hermanastros; en segundo lugar, el rapto de uno de ellos por parte del marido de Marta Nevares; en tercer lugar, la inexplicable enfermedad ocular de Marta Nevares; y, en cuarto lugar, el poco amor que recibía de sus padres (Arenal y Sabat de Rivers, 1988). Para ella, todos estos sucesos representaron una especie de aflicción divina y, por ello, como compunción decidió tomar el hábito trinitario. Cabe destacar que, en primera instancia, Lope se opuso al matrimonio espiritual de su hija, sentimiento que se exhibe en la epístola «Belardo a Amarilis» de *La Filomena* (1621). Aun así, tras ver la profesión solemne de su hija, accedió, otorgando como dote «[...] un censo de 555 reales impuesto sobre todos sus bienes a favor de las Trinitarias» (Serrano y Sanz, 1903, p. 235).

Una vez efectuó sus votos monásticos, se convirtió, gracias a su devoción y consagrada labor dentro de la orden, en prelada y maestra de novicias. Su vida dentro del convento estuvo dedicada a la oración y al cultivo de los géneros dramático y poético, ya que para instruir a las novicias confeccionaba composiciones teatrales para que reflexionasen

sobre su fe católica. En el convento de san Ildefonso vivió hasta 1688, año de su fallecimiento, y dejó como legado todas sus piezas literarias que quedaron custodiadas en la biblioteca del convento.

1.2. LA OBRA DE SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

Sor Marcela compondría, sin lugar a duda, una gran cantidad de escritos poéticos y teatrales, de los cuales tan solo unos pocos han sido conservados. El primero en mostrar algunas de sus composiciones fue Manuel Serrano y Sanz en sus *Apuntes*, recopiladas de una copia manuscrita del libro original de las trinitarias, titulado *Poesías místicas de la V. Madre Sor Marcela de San Félix* propio de la biblioteca de la Real Academia Española. Posteriormente, Electa Arenal, Georgina Sabat de Rivers, con la ayuda del hispanista Elías Rivers, adaptaron y editaron el manuscrito a un monográfico que contiene la obra completa: veintiún romances, ocho loas, cinco coloquios, cinco romances en esdrújulos, dos jaculatorias, una seguidilla, una endecha, un villancico y un auto sacramental. No obstante, se cree unánimemente que se han perdido muchas de sus piezas.

La audiencia que disfrutó de estas obras fue principalmente monacal, aunque Arenal y Sabat de Rivers confirman que:

La mayor parte de la obra de sor Marcela se dirigía exclusivamente a sus compañeras del convento bajo la advocación de madres, hermanas e hijas, pero para otros poemas escritos en celebración de fiestas religiosas y de las profesiones habría quizá un público más amplio: los feligreses que venían a la iglesia del convento y los familiares de las monjas (1988).

Ahora bien, las composiciones que se pretenden estudiar son sus coloquios espirituales, por lo que el resto de las contribuciones líricas no se van a tener en cuenta. Esta elección queda justificada por la importancia que representa el coloquio como subgénero teatral, es decir, esa pieza que introduce en escena un debate filosófico, moral o religioso en prosa o en verso entre dos o más personajes. Con todo ello, la vertiente religiosa de esta tipología teatral tan solo fue promovida por dos autorías a nivel hispanófono: fray Fernán González de Eslava y, claro está, sor Marcela, el primero en México y la segunda en España. Ambos literatos

utilizaron los coloquios espirituales con el mismo objetivo, adoctrinar en la fe católica.

Por tanto, la temática que se impregna en los coloquios de sor Marcela muestra de una forma sencilla los conflictos ideológico-religiosos que tienen las monjas durante su estancia en el convento, ilustrándolos desde dos ángulos diferentes: tanto cotidiano como pedagógico. Igualmente, sus coloquios no solo permiten animar la instrucción monacal, sino también las festividades religiosas. El estilo literario que se pinta en estas obras de un solo acto expresa una elegante visión religiosa que queda ornamentada con construcciones sintácticas y asuntos propios de la vida cotidiana (Arenal y Sabat de Rivers, 1988). Es por ello por lo que sor Marcela parece ser una escritora versátil capaz de adoptar un estilo complejo y rebajarlo sin perder en ningún momento su brillantez. De esta manera, se aseguraba de que las novicias, muchas de ellas analfabetas, pudieran comprender lo que sucedía en escena y, en consecuencia, acrecentar su fe.

Con todo, los seis coloquios que se destacan son: Coloquio espiritual del triunfo de las virtudes y muerte del Apetito, también denominado Coloquio espiritual intitulado “Muerte del Apetito”; Coloquio espiritual de la estimación de la Religión, Coloquio espiritual de las Virtudes, Coloquio espiritual del Celo Indiscreto, Coloquio espiritual del Nacimiento y Coloquio espiritual del Santísimo Sacramento. Todos ellos se pueden fraccionar en dos grupos completamente diferentes: la primera agrupación tiene como protagonista al alma, quien es persuadida por los vicios mundanos y con el socorro de elementos divinos y religiosos queda purificada. Esta materia personificada es referente a las hermanas novicias y padece los mismos conflictos que ellas sufren en su día a día. El segundo grupo tiene como fin animar las festividades religiosas: uno para celebrar la Navidad y el otro para animar el Sacramento.

A excepción del *Coloquio espiritual del Nacimiento*, todos mantienen la misma estructura. Al principio, se muestra un parlamento inicial de la protagonista en el que se manifiesta lo que le disturba o sucede. Posteriormente, el mal o el bien intentan convencerla dándole motivos para justificar su posición. Al final de cada coloquio, el alma, que reflexiona durante el debate, se sitúa a favor del bien, no perdiendo, así, su amor

por Dios. En cuanto a su versificación, todos presentan versos octosílabos propios del romance, pero la rima en muchos de ellos no es estable por lo que se denota una libertad creativa al ser composiciones que quedaban en un entorno conocido (Arenal y Sabat de Rivers, 1988).

Así pues, es apropiado conocer brevemente la argumentación de cada coloquio. El *Coloquio espiritual de la muerte del Apetito* muestra a un alma corrompible que no distingue entre el bien o el mal. Por ello, Apetito incita a Alma para satisfacer su hambre, pero Mortificación se lo impide. Ambas partes discuten y con el fin de purificar a Alma, Mortificación pide ayuda a Desnudez para combatir a Apetito. Al final del coloquio, Alma vence a su enemigo y con la ayuda de Desnudez y Mortificación engrandece su fe católica. En síntesis, Alma representa a una novicia recién recluida en el convento que no tiene claras sus creencias. El *Coloquio espiritual de la estimación de la Religión* presenta a una protagonista débil, pero que mediante la experiencia del coloquio anterior le ha obligado a madurar. Aquí, Alma, representada como una señora acomodada, combate contra sus criadas, Verdad y Mentira. Verdad la alienta para despedir a Mentira, pero esta última la persuade debido a su vieja inteligencia. Finalmente, Verdad solicita ayuda a Religión y, de esta forma, Alma expulsa a Mentira de su hogar y decide servir a Dios. En este coloquio, Alma hace referencia una monja novicia ya recluida. El *Coloquio espiritual de las Virtudes* comienza con la discusión entre Alma y Tibieza, quien se muestra celosa por la amistad que tiene Alma con Oración. No obstante, Oración lucha verbalmente contra Tibieza al conocer su propósito. Al final, Oración llama a Amor Divino para que le describa el reino de Dios. En suma, sor Marcela instruye a las hermanas para que en los momentos más difíciles no pierdan su fe y destruyan todo pensamiento pecaminoso. El *Coloquio espiritual del Celo Indiscreto* inicia con la discusión entre Alma y Paz, ya que la protagonista quiere actuar siguiendo el consejo de Celo Indiscreto, a lo que Paz se opone. Para convencerla, Sinceridad interrumpe para desacreditar a Celo, pero este no se rinde. El coloquio cierra con la victoria del bien, adoctrinando a las novicias para conseguir la perfección espiritual. Por su parte, el *Coloquio del Nacimiento* expone a cuatro protagonistas, Contemplación, Devoción, Piedad y Regocijo Interior. Todos ellos van

a conocer a Jesucristo recién nacido en el pesebre. Durante ese viaje, comparten el regalo que le llevan al niño Dios, que en sí representan los actos de amor monacales. Finalmente, el *Coloquio del Santísimo Sacramento* comienza con los consejos que Pureza le da a Alma para celebrar la Eucaristía. Sin embargo, interviene Negligencia, oponiéndose a esta fiesta, pero Alma, quien ya dispone de una gran madurez espiritual, vence a su rival, mientras declara su amor incondicional por Dios. Por ello, este coloquio representa la toma de votos por parte de las novicias, quienes están listas para concertar su matrimonio con Dios.

2. OBJETIVOS

La estrategia didáctica que aquí se formula aspira a la adición y al estudio de una literatura desconocida en el currículo educativo. Para ello, el estudiantado del primer ciclo de Bachillerato tendrá que elaborar ciertas actividades imbricadas con el uso de las TEP y, consiguientemente, de las redes sociales para compartir con el resto de la sociedad a esta nueva autora. Por otra parte, al emplear las TIC o, en su parte, las TEP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se acerca el contenido de la asignatura a los hábitos tecnológicos de los educandos y así se enlaza la vida escolar con la personal. De ahí que esta propuesta didáctica cuente con objetivos ligados al desarrollo de las competencias pugnadas por la LOMLOE. Por ende, se destacan tres objetivos fundamentales:

En primer lugar, se procura propiciar una enseñanza de calidad que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, facilite la adquisición de nuevos conocimientos lingüísticos y literarios. De este modo, se aspira a ejercitar una amplia colección de competencias clave con las que crear, enriquecer y perfeccionar el aprendizaje del estudiantado. Por ello, se labrarán: la Competencia en comunicación lingüística (CCL), la Competencia digital (CD), la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la Competencia ciudadana (CC), la Competencia emprendedora (CE) y la Conciencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

En segundo lugar, inculcar a través de las redes sociales una equidad de género. Esto se conseguirá mediante la presentación de diversos

aspectos de sor Marcela en *apps* utilizadas por el alumnado como Instagram o TikTok.

En tercer lugar, dotar al grupo-clase de herramientas con las que fortalecer no solo su creatividad, sino también su capacidad de reflexión y espíritu crítico con los que seleccionar fuentes bibliográficas, compartir sus opiniones o elaborar las diferentes tareas.

Asimismo, esta programación didáctica se sostiene gracias a una cuantía de subobjetivos de carácter heterogéneo:

- Adquirir herramientas para solventar las problemáticas que se presenten, siempre respetando puntos de vista ajenos.
- Conocer y utilizar correctamente las normas gramaticales y ortográficas defendidas por la *Nueva gramática de la lengua española* (2010).
- Emplear los recursos tecnológicos y, en consonancia, las TEP de una manera adecuada con la intención de construir un perfil digital acorde al porvenir académico, personal y profesional.
- Impulsar el gusto por la lectura de obras clásicas canónicas y exocanónicas.
- Promover el aprendizaje colaborativo entre los distintos grupos para que todos adquieran los mismos conocimientos.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se va a emplear en la presente orientación didáctica tendrá que ver con enfoques emergentes tal y como se viene apreciando desde la introducción. Por tanto, se pretende hacer uso del ABP para que el grupo-clase vaya descubriendo poco a poco a sor Marcela hasta ejecutar el proyecto final relacionado con el estudio completo de su semblanza y obra. Durante el empleo de esta metodología, emergerá también el RBL, pues se pretende que sea el alumnado quien escoja las mejores fuentes bibliográficas para trabajar a sor Marcela. Por otro lado, el carácter de ambas estrategias metodológicas está relacionado con la participación activa de los educandos para que sean conscientes de su rol en

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se busca imbricar estos enfoques didácticos con la adquisición de nuevos contenidos curriculares.

En primer lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos intenta que el educando, el protagonista de este modelo pedagógico, trabaje de manera autónoma obteniendo un aprendizaje activo, mientras resuelve las distintas incógnitas que se le aparecen durante el proceso. En consonancia con lo expuesto, Ruiz Rosa, Gutiérrez Taño y García Rodríguez expresan que: «La metodología ABP se utiliza como herramienta para entrenar al alumnado participante en la identificación de oportunidades y el desarrollo de soluciones innovadoras» (2021, p. 340).

En segundo lugar, el *Research-based Learning*, más conocido como el Aprendizaje Basado en la Investigación, permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento mediante la búsqueda y selección de fuentes primarias y secundarias. Además, desarrolla un espíritu crítico y una gran capacidad reflexiva que se adopta gracias a la indagación autónoma. Ruiz Espinoza y Estrada Cervantes recalcan que el RBL:

Fortalece la formación de los estudiantes y sobre todo la relación con el profesorado; por lo que se establece un vínculo entre los cursos académicos y las áreas potenciales de investigación, ya sea por el profesor en lo individual o en grupos de investigación (2021, p. 1086).

De esta manera, se intenta que el alumnado cree su propio conocimiento entorno a una autora en cuestión y, mientras tanto, es consciente de rol principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entabla una mejor relación con el resto del alumnado y con el equipo docente.

4. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, la programación didáctica está destinada al primer ciclo de Bachillerato, ya que los aprendices poseen una cognición previa de la literatura relativa a los Siglos de Oro por lo que van a poder engrandecer ese conocimiento estudiando a nueva literatura. En consecuencia, serán más conscientes de la presencia de la mujer en el hecho histórico y, en suma, en el hecho literario.

El grupo-clase de este curso está formado por un total de 30 estudiantes, permitiendo su agrupación en seis grupos de carácter heterogéneo. Por tanto, al disponer de una diversidad estudiantil, las agrupaciones, establecidas por el docente a cargo de la asignatura, estarán conformadas atendiendo a dos razones: un buen rendimiento de trabajo y una buena calidad de aprendizaje; pues de esta manera el equipo docente se cerciorará de que cada estudiante posee los mismos conocimientos y que ninguno de ellos se queda atrás.

Antes de trabajar con la biografía y obra de sor Marcela, el docente tendrá que realizar una prueba de evaluación para conocer el nivel que tienen sus educandos sobre la literatura barroca, atendiendo a: qué siglo pertenece, cuáles son sus representantes más característicos y cuáles son las obras que conocen. Asimismo, se ejecutaría una ronda de preguntas para saber si conocen a alguna autora barroca o si saben cuál era el papel de las mujeres en el siglo XVII. En el supuesto caso de que el alumnado no supiese nada, se pondrá en marcha el RBL. Así, el docente entregará a cada grupo materiales bibliográficos para que entre los integrantes de cada equipo seleccionen la información más importante y, posteriormente, la expongan ante el resto de la clase.

Una vez efectuado este punto introductorio que se puede prolongar durante la primera sesión, se trabajará a sor Marcela de san Félix. Durante estas clases, el objetivo es que el alumnado conozca a sor Marcela y elabore su biografía. Para que esta actividad pueda llevarse a cabo, el docente mencionará las dos únicas referencias que exploran la vida de la autora (*Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas*, de Serrano y Sanz, y *Literatura conventual femenina. Sor Marcela de san Félix*, de Arenal y Sabat de Rivers) con el fin de que cada grupo las busque en sus dispositivos electrónicos. Los seis equipos tendrán que leer ambas fuentes y elaborar una biografía haciendo alusión a los aspectos que les resulten más interesantes. Cada semblanza será grabada en vídeo de una duración máxima a un minuto, ya que se publicará en el perfil privado de TikTok, creado por el profesorado para su uso académico exclusivo. Aquí, se espera que el estudiantado sea creativo y siga la moda de los vídeos *draw my life*, por ejemplo. Tras ser publicadas, se visionarán en

el aula y se confeccionará una biografía generalizada para que todo el grupo-clase disponga de los mismos conocimientos.

Al conservarse seis coloquios espirituales, facilita la distribución de cada uno de ellos, pues al disponer seis grupos, será un coloquio para cada uno. La lectura de estos coloquios se desempeñará colaborativamente para que entre los integrantes puedan resolver las incertidumbres lectoras, además, el docente resolverá aquellos interrogantes que no puedan ser solucionados. Después de haber sido leídos, se realizará un comentario de texto colaborativo que siga las mismas premisas que la prueba de Lengua Castellana y Literatura de la EBAU de la Comunidad Autónoma de La Rioja, es decir, sintetizar la pieza, señalar las funciones lingüísticas predominantes, analizar y describir la estructura del texto y comentar, desde una perspectiva subjetiva, la temática del texto. Por tanto, las tres primeras cuestiones se elaborarán en el aula y serán entregadas al profesor y al resto de equipos para conozcan todos los coloquios. Sin embargo, la última cuestión de carácter personal se elaborará en un vídeo expositivo de una longitud máxima de siete minutos. En dicha grabación, deberán intervenir todos los participantes y quedará patente en la función TV de Instagram en un perfil creado por el docente. Lo que se pretende es que cada uno aporte ideas y observaciones nuevas relacionadas con el texto. Para su correcta elaboración, cada equipo creará una lluvia de ideas para elegir los mejores argumentos. El profesor podrá aportar percepciones que hayan podido ser pasadas por alto y enriquecer, a final de cuentas, el comentario personal.

Durante el proceso de grabación, fuera del horario lectivo, cada equipo se tendrá que reunir para elaborarlos. Para su edición se pueden recomendar herramientas como Canva o Prezi que permiten la edición gratuita.

Con todas estas recomendaciones, los equipos proyectarán en clase su comentario personal. El resto de grupos tendrán que evaluar críticamente cada comentario, ahondando en aspectos temáticos, lingüísticos y creativos, y crearán un informe de evaluación que discutirán delante de sus compañeros. Así, se promueve la coevaluación y se sitúan en el rol docente.

5. RESULTADOS

Esta propuesta didáctica no ha sido aplicada, de momento, en el entorno educativo por lo que los resultados que se van a exponer son plenamente teóricos y van a responder de manera positiva y negativa a los objetivos y actividades propuestas.

Si se vislumbran, primeramente, los aspectos positivos, es destacable como el alumnado desarrolla competencias lingüísticas, digitales y, en definitiva, literarias porque se emplea en todo momento la comprensión y expresión oral y escrita mediante medios telemáticos teniendo como meta la adquisición de conocimientos relativamente nuevos de la literatura áurea. Además, la propuesta pretende satisfacer los gustos del estudiantado al imbricar su entorno personal con el académico mediante el uso de redes sociales como Instagram y TikTok para realizar las actividades. Si bien es cierto que las tareas pueden resultar bastante exigentes al tenerlas que publicar en una red social, el grado de implicación por parte de los estudiantes es mayor que un ejercicio práctico de carácter convencional, sobre todo, al tener que efectuarla en grupo. Por esa razón, su relación emerge tanto personal como académicamente, al tiempo que disfrutan de las tareas.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo permite, simultáneamente, la expansión de habilidades creativas y de resolución de problemas, pues estas actividades obligan al debate constructivo para completar los ejercicios con un éxito mayor. Análogamente, al estudiar a una autora desconocida como es sor Marcela se cumple el deseo de la LOMLOE, en otras palabras, se acoge la perspectiva de género en la literatura. Por último, se espera que el docente aplique el conocido modelo TPACK para fortalecer la competencia digital y, en suma, otorgar una educación de calidad y de equidad centrada única y exclusivamente en el alumnado.

Los rasgos negativos de esta propuesta son tan extensos, puesto que se subraya el gran esfuerzo que ha de hacer el equipo docente para introducir a nueva escritora en la programación didáctica y en el cronograma de la asignatura. Paralelamente, los educandos deben esforzarse para realizar las tareas demandadas a tiempo y trabajar adecuadamente en

grupo, aunque siempre es bienvenido la introducción de contenidos alejados de aquellos propuestos por el currículo.

6. CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo, se puede destacar que la elaboración e introducción de este tipo de estrategias didácticas predispone al estudiantado de Bachillerato a adquirir un aprendizaje de calidad y significativo, mientras construyen de forma independiente un nuevo conocimiento. Esto se alcanza incorporando las TEP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite enlazar el contexto escolar con el personal e incrementar el interés del estudiantado al ejecutar proyectos mucho más dinámicos y prácticos. Igualmente, al trabajar con una autora desconocida, que resulta ser hija de uno de los grandes hitos de la literatura barroca, motiva al estudiantado a descubrir quién es y por qué no es mencionada durante el estudio de su padre. Así, se aúna la investigación con los medios telemáticos, acción que favorece a su perfil y huella digital.

A través de la grabación de la biografía, la lectura y el comentario de los coloquios de sor Marcela, se han podido elaborar diferentes actividades con el empleo de metodologías emergentes como el ABP y el RBL y han fundamentado el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de las competencias clave defendidas por la LOMLOE y aptitudes personales que hacen del alumnado personas más competentes.

Por otro lado, la adición de nuevas autorías en el canon literario de Bachillerato puede ser un ejercicio bastante complicado, ya que no se disponen de las sesiones suficientes para traspasar las metas de la etapa y requiere de un gran esfuerzo y dedicación tanto a nivel docente como a nivel estudiantil. Sin embargo, este tipo de proyectos docentes es agradecido porque los educandos abandonan las clases teóricas magistrales y, a parte, es necesario que el alumnado de Bachillerato como el de cualquier otra etapa sienta curiosidad por descubrir el papel de las mujeres en la historia y en el arte literario.

Asimismo, tras conocer los resultados hipotéticos se puede objetar que es aconsejable realizar en el aula propuestas didácticas que estén vinculadas con las tecnologías y las metodologías activas porque posibilitan labrar

competencias cognitivas, comunicativas y personales. Por otro lado, todas las actividades que se planteen deben ser animadas y participativas y, de este modo, el aprendizaje entusiasme y motive a los alumnos.

Para ultimar este apartado, imbricar a una escritora completamente desconocida para el currículo, como es sor Marcela, con enfoques emergentes y las Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación ha supuesto el enriquecimiento de los contenidos previamente adquiridos en un entorno grupal y digital que ha dotado de novedosas nociones de gran valía educativa.

8. REFERENCIAS

- Arenal, E. & Sabat de Rivers, G. (1988). *Literatura conventual femenina. Sor Marcela de san Félix, hija de Lope de Vega. Obra completa: coloquios espirituales, loas y otros poemas*, PPU.
- Estébanez Calderón, D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*, Alianza.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, 82, de 06 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521 consolidado.pdf>
- Ruiz Espinoza, F. H. & Estrada Cervantes, R. (2021). Revisión bibliográfica: la metodología del Aprendizaje basado en la Investigación. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5, 1079-1093.
- Ruiz Rosa, I., Gutiérrez Taño, D. & García Rodríguez, F. J. (2021). Project-Based Learning as a tool to Foster entrepreneurial competences (El aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora. *Culture and Education*, 33 (2), 316-344.
- Robinson, L. S. (1983). Treason our text: Feminist Challenges to the Literary Canon. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 2 (1), 83-98. Universidad de Tulsa.
- Serrano y Sanz, M. (1903). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*, 2, Impresores de la real casa.
- Servén Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 4, 7-20. Universidad de Castilla-La Mancha.

CÓMO LLEGAR A LOS CLÁSICOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA JUVENIL

OLGA FERNÁNDEZ VICENTE
UNIR

AMALIA HERENCIA GRILLO
Universidad Isabel I

Es una realidad, nuestros alumnos no tienen interés por la lectura, apenas comprenden los textos que leen, no investigan, plagian, no asumen una postura crítica, no cumplen con nuestras expectativas, pero lo que debería de preocuparnos es la razón que subyace a esta situación.

La lectura de las obras de la literatura española y universal en el aula de secundaria debería plantearse como una experiencia libre que se convirtiera en una fuente de placer y llevara al enriquecimiento personal de nuestros alumnos al tiempo que apoyara el desarrollo de sus propias preferencias lectoras y de su autonomía lectora. Sin embargo, desde el aula se recomienda un acercamiento a las obras más representativas de la literatura por medio de fragmentos o de obras completas con la finalidad de que nuestros adolescentes sean capaces de reconocer la intención del autor al escribir la obra, el tema de esta y su relación con el contexto histórico al que pertenece, además de los rasgos propios del género al que representa. Es decir, la mayoría de los profesores persiguen que sus alumnos adquieran conocimientos sobre los distintos géneros literarios como la novela, el teatro o la poesía y que, además, sean capaces de identificar los distintos elementos que componen las obras como el tema, el estilo o el argumento y que se familiaricen con términos literarios como clímax, lenguaje figurativo o desenlace. En cierto modo, debido a nuestro deseo de formarles en literatura, les estamos diciendo a nuestros alumnos lo que es importante, cómo deberían de entender la obra o el significado del libro. En otras palabras, les estamos arrebatando

la libertad de expresar sus propias reacciones a la obra al ofrecerles nuestra propia “correcta” interpretación basada en la crítica literaria, en la información recopilada a lo largo de nuestra carrera universitaria, en las guías para profesores o en el mismo libro de texto. Obviamente, no es esta nuestra intención, sino que lo hacemos guiados por nuestro amor por la literatura y la lectura que nos lleva a presuponer que lo que seleccionamos e interpretamos es lo mejor para nuestros alumnos. De hecho, podríamos identificarnos con la descripción del papel que juega la escuela en la formación de los jóvenes lectores formulada por Daniel Pennac en *Better than Life*:

[...] *it looks as though school, no matter the age or nation, has had only one role. And that's to teach the mastery of technique and critical commentary and to cut off spontaneous contact with books by discouraging the pleasure of reading. It's written in stone in every land: pleasure has no business in school, and knowledge gained must be the fruit of deliberate suffering. A defensible position, of course. No lack of arguments in its favour. School cannot be a place of pleasure, with all the freedom that would imply. School is a factory, and we need to know which workers are up to snuff.* (Pennac, 1999, pp. 91-92) [...] parece ser que el colegio, independientemente de la edad o del país, solo tiene un papel. Y ese es el de enseñar el dominio de la técnica y del comentario crítico al tiempo que elimina el contacto espontáneo con los libros al desalentar la lectura por placer. Está marcado a fuego en cualquier país: el placer no tiene cabida en el colegio, y el conocimiento adquirido debe de ser el fruto de un sufrimiento intencionado. Una postura justificable, por supuesto. No faltan argumentos a su favor. El colegio no puede ser un lugar placentero, con toda la libertad que eso implicaría. El colegio es una fábrica, y necesitamos saber qué trabajadores son lo suficientemente buenos.] (Traducción Propia)

Ciertamente, no podemos obviar el hecho de que una vez que la lección se convierte en la razón primordial para emplear un libro, la lectura se convierte en una tarea. Tomemos en cuenta el estudio llevado a cabo por el Grupo de Investigación Lazarillo de la Universidad de Cantabria cuyos resultados se recogen en el libro, *Lecturas y Lectores en la ESO. Una Investigación Educativa*. Este estudio demuestra que buena parte de los clásicos recomendados en las aulas de 3º y 4º de ESO pertenecen a la literatura de canon, es decir, se trata de obras pertenecientes a todas las épocas, escritas para adultos o sin público definido. Parecemos olvidar el hecho de que los jóvenes adultos o adolescentes, cuya naturaleza

se centra básicamente en ellos mismos, prefieren leer sobre gente tan parecida a ellos mismos como sea posible. Sin duda, resulta sorprendente que se sigan recomendando algunas piezas del teatro clásico español que se encuentran claramente alejadas de los intereses de nuestros jóvenes adolescentes, como por ejemplo, *El Sí de las Niñas*, escrita por Leandro Fernández de Moratín y estrenada el 24 de enero de 1806, *Don Álvaro y la Fuerza del Sino*, escrita por el Duque de Rivas y estrenada el 22 de marzo de 1835 o clásicos como *Zalacaín el Aventurero*, escrita por Pío Baroja y publicada en 1908 y *La Regenta* de Leopoldo Alas, Clarín publicada en dos volúmenes en 1884 y 1885, ya que la educación literaria que ofrecemos a nuestros alumnos debería de estar adecuada a sus intereses y capacidades si lo que deseamos es aumentar su motivación y despertar en ellos el interés por la lectura. Pongamos como ejemplo el primer párrafo de *La Regenta*:

La heroica ciudad dormía la siesta. El viento Sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el Norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Cual turbas de pilluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose, trepando unas por las paredes hasta los cristales temblorosos de los faroles, otras hasta los carteles de papel mal pegado a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días, o para años, en la vidriera de un escaparate, agarrada a un plomo. (Alas, L., 1900, par.1)

Una obra de arte, ciertamente, no es nuestra intención cuestionar el valor indiscutible de esta obra literaria, pero sí el interés que podría llegar a despertar en unos alumnos de secundaria que, en primer lugar, tendrían que esforzarse para comprender el lenguaje en el que está escrito. Pasemos a un fragmento de la obra *Las Chicas de Alambre* de Sierra y Fabra:

—Buenos días, Jon —me deseó, antes de darme directamente la noticia—: Tu madre quiere verte ya mismo.

Me oí la bronca. Mamá es de las que aterriza en la oficina a las nueve en punto. Como un reloj. Ella no actúa «fuera», claro. Ya no ha de tomar aviones, ni quedar con gente que vive lejos, ni...

—¿Cuándo ha dado la orden de busca y captura? —Hace una hora. Y la ha repetido hace veinte minutos. Eso era mucho. Me la iba a ganar. Despedirme, no podía despedirme, pero casi. (Sierra y Fabra, 1999, p.3)

Desde nuestro punto de vista, claramente, los alumnos podrían identificarse más con el lenguaje, la agilidad en el ritmo y la situación descrita en la segunda obra que en la primera ya que no podemos olvidar que los alumnos de secundaria, especialmente los chicos, quieren acción, aventura, suspense, ... en otras palabras, lo que buscan en los libros es entretenimiento y nosotros no se lo estamos brindando:

[...][T]eachers profess that by representing the classics, they are really increasing reading enthusiasm or teaching appreciation of great works or both. It is disturbing that the protocols indicate that exactly the opposite is happening to many of the young. (Carlsen & Sherrill, 1988, p. 136) [Los profesores consideran que al representar a los clásicos, están en realidad incrementando la motivación por la lectura o enseñando a los alumnos a apreciar las grandes obras o ambas cosas. Resulta alarmante que los estudios indiquen que es exactamente lo contrario lo que está ocurriendo con muchos de los jóvenes.] (Traducción propia)

Desgraciadamente, la mayoría de las piezas literarias empleadas en el aula de secundaria contienen personajes y situaciones con las que nuestros alumnos no se sienten identificados. Los clásicos no tratan de las preocupaciones de un adolescente. De hecho, son obras que fueron escritas para adultos educados que disponían del tiempo libre para leerlas. Del mismo modo, parecemos olvidar que fueron escritas para ser disfrutadas, no diseccionadas ni analizadas y mucho menos para ser evaluados sobre ellas, aunque no es el objetivo de este trabajo discutir este tema. De igual manera, no nos damos cuenta de que incluso nuestros alumnos más brillantes siguen siendo adolescentes con los problemas y necesidades típicos de los adolescentes y obviamos el hecho de que una de las características más valiosas de la literatura juvenil contemporánea es que ayuda a los adolescentes a sentirse normales, comprendidos y parte de algo.

Es un hecho que para llegar a apreciar la literatura clásica se necesita tiempo y una madurez académica que muchos de los alumnos de

secundaria aún no han llegado a desarrollar (Calvino, 2001), de hecho, los adolescentes “*need to encounter literature for which they possess the intellectual, emotional, and experiential equipment.*” (Rosenblatt, 1991, p.26) [necesitan encontrar una literatura para la que posean las herramientas intelectuales, emocionales y empíricas] (Traducción propia), y esta es la literatura juvenil, que puede ser descrita como una historia que aborda las complejas cuestiones que surgen a lo largo del viaje que emprende el adolescente en busca de su identidad. Este viaje es habitualmente narrado por una voz claramente adolescente que posee, de manera indiscutible, el mismo valor literario que la de los autores de literatura “adulta” (Stephens, 2007). De este modo, podemos afirmar que el uso de la literatura juvenil como apoyo al desarrollo de la comprensión lectora y para envolver al adolescente en una lectura analítica, además de para que los alumnos desarrollen un interés por la lectura resulta efectiva (Gallo, 2001).

Si bien es cierto que hasta el momento existen pocos estudios sobre la manera en la que podemos emplear la literatura juvenil como puente para llegar a nuestros clásicos, es una realidad que los alumnos deben de convertirse en lectores en primer lugar para luego desarrollar las habilidades necesarias para comprender argumentos más complejos y las técnicas literarias empleadas para lograrlos. En este trabajo proponemos que un estudio intertextual que emplee la literatura juvenil como base puede ayudar a que los discentes lleguen a crear vínculos que les permitan enfrentarse a textos más complejos con mayor seguridad en sus destrezas lectoras.

Todos somos conscientes del hecho de que existen novelas juveniles dirigidas a lectores más jóvenes y cuyas destrezas lectoras no han sido desarrolladas aún, pero es indudable que también existen obras maestras más complejas dentro de este género. De esta forma, al emplear este tipo de obras podemos enseñar los mismos conceptos literarios y desarrollar las mismas destrezas analíticas de una manera más efectiva ya que la literatura juvenil contemporánea incluye simbolismo y un vocabulario que no es tan complejo como en la mayoría de los clásicos, argumentos que pueden ser trazados, personajes cuyas personalidades, acciones e

interrelaciones pueden ser analizadas, lenguaje figurativo, ironía y augurios, al igual que lo hace la literatura clásica.

Si bien algunos docentes mantienen que la literatura juvenil no es sofisticada ni compleja, los estudios llevados a cabo al respecto demuestran que muchas novelas juveniles contienen líneas argumentales complejas además de personajes memorables (Crowe, 2001; Glaus, 2014; Miller, 2017; Santoli & Wagner, 2004). Sin embargo, muchos profesores de secundaria identifican la enseñanza de la literatura con la enseñanza de los clásicos. Creen que todos los alumnos necesitan leer los clásicos porque éstos les darán “*exposure to the mainstream culture and the philosophical tenets and ethical values of the Western world*” (Christenbury, 2000, p. 15) [exposición a la cultura dominante y a las doctrinas filosóficas y valores éticos del mundo occidental], y esto nos lleva a preguntarnos si acaso tememos que si no enseñamos los clásicos nos convertiremos en una sociedad sin educación. Sin embargo, siguiendo a Probst podemos afirmar que:

The suggestion that adolescent literature be granted a place in the literature curriculum is not a compromise. It doesn't weaken the curriculum by displacing the great works. Rather, it strengthens it by offering students the emotional and intellectual experiences of significant reading – the same sort of experiences that skilled adults may have with the established great books of the culture. It invites them to participate at their own level in the ongoing dialog about the major issues of human life. (2002, p. 224) [El hecho de sugerir que se le conceda a la literatura juvenil un lugar en el currículo no es un compromiso. No debilita el currículo al desplazar a las grandes obras. Por el contrario, lo refuerza al ofrecer a los alumnos las experiencias emocionales e intelectuales de una lectura significativa – el mismo tipo de experiencias que aquellos lectores cualificados pueden tener con la lectura de aquellas grandes obras de nuestra cultura. Les invita a participar a su propio nivel en el discurso actual sobre los mayores temas de la vida humana.] (Traducción Propia)

Antes de la aparición de la literatura juvenil a finales de los 60, obras como *Nancy Drew* de Stratemeyer, las novelas homónimas de Tom Swift o *Las Aventuras de Frank Merriwell* de Gilbert Patten, eran consideradas como literatura para los adolescentes. Estas novelas evitaban temas controvertidos como la sexualidad, el consumo de sustancias, el divorcio o la muerte y se centraban en su gran parte en una única clase

socioeconómica con personajes blancos y de clase media. Como resultado, muchos críticos literarios las consideraban superficiales porque les faltaba credibilidad a la hora de representar la naturaleza real de las vidas de los adolescentes, consecuentemente, nunca formaron parte del currículo escolar. El punto de inflexión para la literatura juvenil llegó en 1967 con la publicación de *The Outsiders* [*Rebeldes*] de S. E. Hinton, que describe los problemas de unos jóvenes apartados de la sociedad, seguido por la aparición de *The Contender* de Robert Lipsyte que refleja la esperanza y la desesperación de los jóvenes afro-americanos, *The Chosen* [*Los Elegidos*] de Chaim Potok, que se sumerge en los conflictos internos de dos jóvenes adolescentes judíos y *Mr&Mrs Bo Jo Jones* de Ann Head que versa sobre los embarazos juveniles. Siguiendo el camino abierto por estos pioneros, muchos otros autores decidieron cambiar el foco de la literatura juvenil y comenzaron a tratar temas que reflejaban la realidad de la vida de los adolescentes y ofrecían a los lectores un punto de vista honesto sobre las esperanzas, temores y dilemas de los personajes principales de sus novelas, comenzando al mismo tiempo a incluir en sus novelas los mismos elementos que se encontraban en la literatura para adultos: un punto de vista consistente, unos personajes reales, diálogos realistas y frescos, un estilo atractivo, un escenario significativo y un argumento bien desarrollado pero no por ello complejo.

Gary Salvner (2000) afirma que muchos profesores no emplean la literatura juvenil en el aula porque les preocupa estar perdiendo el tiempo al intentar incluir la lectura de literatura juvenil en el currículo ya que consideran que algunas de estas obras carecen de la calidad necesaria, y, además, las guías del profesor y los libros de texto no suelen incluir estas obras. Sin embargo, Diana Mitchell (2002) afirma que debido al hecho de que la literatura juvenil convierte problemas complejos en algo concreto y comprensible, los alumnos pueden relacionarlos con sus vidas. Por su parte, en *From Hinton to Hamlet: Building Bridges between Young Adult Literature and the Classics*, Herz y Gallo afirman que la literatura juvenil trata muchos temas universales, incluyendo las preguntas eternas de quién soy yo o dónde pertenezco, es decir, contienen los mismos temas que la literatura clásica: el aislamiento del grupo o de la sociedad, la supervivencia o la necesidad de enfrentarse a un reto,

asuntos sociales o políticos referidos a la discriminación étnica o racial, preocupaciones sociales sobre el SIDA, los embarazos juveniles, el divorcio o el consumo de sustancias, problemas resultantes de conflictos familiares, el temor a la muerte o la injusticia política. De hecho, la mayoría de la literatura juvenil incluye arquetipos situacionales como la prueba como rito de pasaje, la búsqueda del héroe, el nacimiento/muerte/renacimiento, y la búsqueda de uno mismo. De este modo, basándonos en la teoría de los arquetipos de Jung, podemos examinar un personaje con unas características determinadas o una situación recurrente en la literatura que provocan una profunda respuesta emocional en los lectores porque resuena con una imagen ya existente en el inconsciente. (Jung, 1981). Del mismo modo, al leer literatura juvenil que refleje los arquetipos que aparecen en la literatura para adultos o los clásicos, los adolescentes pueden comenzar a comprender el concepto de los arquetipos recurrentes. Pongamos como ejemplo el arquetipo situacional: Nacimiento/Muerte/Renacimiento. El personaje principal se encuentra sumido en una situación conflictiva. Es por medio del dolor y el sufrimiento que su espíritu sobrevive al desafío, es decir, a través de un proceso de autoconocimiento, el personaje renace. A menudo el héroe arquetípico se encuentra en peligro siendo un bebé y es adoptado bien por “gente normal” o por animales. Bien sea por su propia elección o por casualidad, el héroe se ve repentinamente forzado o decide embarcarse en una gran aventura, desconocedor del final de esta. Desde ese momento el héroe arquetípico tiene que superar distintos niveles. Viajará a un mundo oscuro en el que se enfrentará a distintas fuerzas o individuos. En un momento de su viaje, conocerá a un profesor que le proporcionará la información necesaria para lograr su objetivo. Solamente a partir de ese momento el héroe comprenderá cuál es su misión. Una vez descubierta, el héroe arquetípico comenzará a probar sus límites hasta un momento crucial en el que culmina su experiencia. A partir de este momento el héroe gana su recompensa y cambia para siempre como resultado de esta experiencia, normalmente adquiere nuevos poderes y comienza a emplearlos. Finalmente, el héroe regresa a su sociedad que se verá beneficiada por sus nuevos poderes y, en cierta manera recupera esta sociedad. O, como Campbell afirma, “*Then comes the problem of either staying with that [your consciousness in the hero’s*

world] and letting the world drop off, or returning with that boon and trying to hold onto it as you move back into your social world again” (Campbell, 1949, p.129). [En ese momento llega el problema de decidir quedarse con eso [tu percepción dentro del mundo heroico] y desprenderse de ese mundo, o regresar con tu don e intentar mantenerlo al tiempo que regresas a tu sociedad de nuevo] (Traducción Propia).

Teseo, por ejemplo, antes de matar al Minotauro, vivía una vida relativamente oscura como hijo de Egeo, rey de Atenas y de Etra. Por su parte, el personaje de J.K.Rowling, Harry Potter, sigue la misma secuencia en su viaje de iniciación dentro de *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*. Al inicio de la obra, Harry vive una vida normal, cotidiana. Al cumplir los 10 años, descubre más sobre su pasado, y, lo que es aún más importante, sobre su futuro. Descubre de dónde proceden sus padres y cómo murieron. Se enfrenta a diversos desafíos y adversarios, ayudado por las fuerzas del bien dentro del mundo de los hechiceros de la Inglaterra actual. Claramente, podemos afirmar que Harry Potter es un típico arquetipo del héroe y el llegar a comprender estos ascendientes arquetípicos lograremos comprender por qué los adolescentes ávidos de conocer los peligros y placeres del heroísmo se sienten tan atraídos por el joven mago (Schafer, 2000).

Herz enumeró numerosas novelas de literatura juvenil y sus elementos literarios conectándolos con varios clásicos de la literatura con la intención de probar que incluir la literatura juvenil en el aula puede tener tanto valor o incluso más que limitarnos a enseñar los clásicos. Por su parte, Salvner confirmó la propuesta de Herz al mostrar cómo se pueden encontrar caracterizaciones brillantes en novelas como *Un Puente hacia Terathibia* de Katherine Paterson, *The Great Gilly Hopkins* de la misma autora, o *Permanent Connections* de Sue Ellen Bridgers. Asimismo, describió la forma en la que la literatura juvenil describe aquellos conflictos humanos que conllevan elementos temáticos y simbólicos en *The Chocolate War* de Charlotte y Peter Fiell o *After the First Death* de Robert Comier. Del mismo modo, ilustró cómo podemos emplear obras como *I am the Cheese* de Charlotte y Peter Fiell o *A Hero Ain’t Nothing but a Sandwich* de Alice Childress para trabajar el punto de vista y el pensamiento crítico. Finalmente, demostró que el empleo de las obras

juveniles en el aula puede ayudarnos a ahorrar tiempo, ya que la mayoría de estas obras no son tan largas o complejas como los clásicos (Salvner, 2000). A su vez, Virginia Monseau (2000) afirmó que la literatura juvenil además de sumergir a los adolescentes en historias sobre las que quieren leer, les ofrece la oportunidad de desarrollar y practicar su pensamiento crítico y de crear sus propias opiniones sobre lo que les resulta importante. Finalmente, Christenbury (2000) se mostró de acuerdo con las opiniones expresadas al respecto y añadió que los clásicos a menudo incluyen sintaxis y vocabulario complejos, argumentos intrincados, emplean múltiples personajes que habitan lugares geográficos desconocidos para los adolescentes.

Así, nosotras proponemos basándonos en la literatura existente que al relacionar la literatura juvenil con los clásicos veremos a nuestros alumnos desarrollar sus capacidades lectoras, relacionando, comparando y dibujando paralelismos entre los elementos de las obras clásicas y de la literatura juvenil. Sin embargo, no nos engañamos, obviamente, el hecho de encontrar el libro adecuado para emparejar con el clásico no es una tarea fácil y requiere de un conocimiento de las obras de la literatura juvenil y no solo de los clásicos, pero no es una tarea imposible tampoco. Una historia corta, un poema, una escena de una obra de teatro, un artículo de una revista o de un periódico o una página web pueden ser empleadas para introducir una unidad, para establecer comparaciones, reforzar un punto o atar los cabos sueltos al final de una sesión. Asimismo, recordemos que la literatura impresa no es la única “literatura” útil que podemos recomendar a nuestros alumnos. Por el contrario, deberíamos de tomar en consideración el empleo de vídeos, CDs, cómics, audiolibros o programas de CD-ROM. Veamos, como ejemplos, el [cómics](#) o el [vídeo animado](#) basados en *La Casa de Bernarda Alba* que podríamos emplear para ayudar a nuestros alumnos a contextualizar esta obra que es lectura recomendada en secundaria o bachiller. Como sabemos, *La Casa de Bernarda Alba* fue la última obra de teatro que escribió Lorca antes de su fallecimiento en 1936, convirtiéndose en un grito contra una sociedad injusta que silenciaba a las mujeres. El tema central de la obra es el choque entre la moral tradicional y autoritaria de Bernarda, la madre, y el ansia de libertad de María Josefa y Adela. Tras el

fallecimiento de su marido Bernarda impone en su casa un luto de 8 años basándose en su autoridad como cabeza de familia. Una vez encerradas, somos testigos del ambiente asfixiante de un hogar vacío de amor y de la preocupación de las hijas por quedar solteras. Recordemos que dos de los temas más recurrentes en la obra de Lorca respecto a las mujeres son la esterilidad y la soltería, máxime teniendo en cuenta que las únicas aspiraciones de las mujeres en ese momento eran el matrimonio y la maternidad. Una situación que podría resultar difícil de comprender a nuestros adolescentes, por lo que propongamos un análisis del arquetipo de la madre terrible personificado en Bernarda y veamos si podríamos por medio de la literatura juvenil ayudar a nuestros jóvenes adultos a entender la situación planteada en la obra.

El arquetipo de la madre terrible es el desencadenante de la acción que lleva a unas consecuencias catastróficas debido al clima de competición y rencor que Bernarda genera entre sus hijas, así como al ambiente represivo que impera en el hogar. Según Jung, el complejo materno llevado hasta el extremo conduce a una hipertrofia de lo materno, según la cual, la única meta de la mujer es procrear. (Jung, 1981). Es por esta razón por la que sienten rechazo por todo aquello relacionado con la sensualidad y ven en el hombre un mero objeto para llevar a cabo su cometido. Una vez se convierten en madres se convierten en seres totalmente dependientes de sus hijas sobre las cuales ejercen un derecho de posesión. Vacías de amor, se convierten en seres destructores, en la cara negativa del arquetipo de la madre. Pero este arquetipo también existe en la literatura juvenil que narra vivencias de maltrato por parte de madres. Pongamos como ejemplo la obra de Myriam Pressler, *Si Llega la Suerte Pónle una Silla* o *Secretos* □□ de Jacqueline Wilson, obras que giran en torno al arquetipo de la madre terrible pero sitúan al lector en un mundo adolescente con el que pueden sentirse familiarizados y que puede servirles de puente para llegar a comprender la obra de Lorca mucho mejor.

Para concluir esta pequeña aproximación al tema, nos gustaría incidir en el hecho de que deberíamos de facilitar a nuestros alumnos una literatura que les resulte asequible a pesar de que no cumpla exactamente con los

requisitos que nosotros hemos establecido para determinar si una obra puede considerarse como una obra de arte de la literatura o no.

REFERENCIAS

- Alas, L. (1900). *La Regenta*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcht2k4>
- Calvino, I. (2001). *Why Read the Classics?* Vintage Books.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. 1st ed. Bollington Foundation Inc.
- Carlsen, G. & Sherrill, A. (1988). *Voices of Readers: How We Come to Love Books*. NCTE.
- Christenbury, L. (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* (2nd Ed.). Boynton/Cook-Heyneman.
- Crowe, C. (2001). Young Adult Literature: AP and YA?. *English Journal*, 91(1).
- Gallo, D.R. (2001). How Classics Create an Alliterate Society. *English Journal*, 90(3).
- García Lorca, F. (1976). *La casa de Bernarda Alba*. Espasa-Calpe.
- Glaus, M. (2014). Text Complexity and Young Adult Literature in the English Curriculum Today: Classroom Teachers Speak Out. *The Alan Review*, Summer.
- Herz, S.K. & Gallo, D.R. (2005). *From Hinton to Hamlet: Building Bridges Between Young Adult Literature and the Classics*. Greenwood Publishing Group.
- Jung, C. G. (1981). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. (2nd Ed.). Princeton University Press.
- Miller, A.V. (2017). *Pairing Young Adult and Classic Literature in the High School English Curriculum* (Doctoral Dissertation). Available from *Pro-Quest Dissertations & Theses Global: The Humanities and Social Sciences Collection* (2033868648).
- Mitchell, D. (2002). *Children's Literature: An Invitation to the World*. Allyn&Bacon.
- Moseau, V. & Salvner, G.M. (2000). *Reading Their World: The Young Adult Novel in the Classroom* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heyneman

- Pennac, D. (1999). *Better than Life* (Trans. David Homel). Stenhouse; Pembroke.
- Probst, R.E. (2002). *Response and Analytics: Teaching Literature in Secondary School*. (2nd Ed.). Heynemann.
- Rosenblatt, L.M. (1991). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Arthur A. Levine Books.
- Salvner, G.M. (2000). "Time and Tradition: Transforming the Secondary English Class with Young Adult Novels." In V.R. Monseau & G.M. Salvner (eds.), *Reading Their World: The Young Adult Novel in the Classroom* (2nd Ed.). Boynton/Cook-Heyneman
- Santoni, S.P. & Wagner, M.E. (2004). "Promoting Young Adult Literature: The Other "Real" Literature." *American Secondary Education*, 33(1).
- Schafer, E. D. (2000). *Exploring Harry Potter*. Beacham Publishing Corp.
- Sierra y Fabra, J. (1999). *Las Chicas de Alambre*. Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Stephens, J. (2007). Young Adult: A Book by Any Other Name...: Defining the Genre. *Alan Review*, 35(1).
- https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lecturas-y-lectores-en-la-eso-una-investigacin-educativa-0/html/0042593a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html

INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL
Universidad Europea

LAURA GÓMEZ CUESTA.
Universidad Europea

MARTA FERNÁNDEZ PENAS
Universidad Europea

PILAR TERRÓN LÓPEZ
Universidad Europea

1. INTRODUCCIÓN

Un tema recurrente, que aparece cada cierto tiempo en la prensa y que refleja una de las preocupaciones de los educadores, es el relativo a los índices de lectura en España. Uno de los tópicos por excelencia es el de que los jóvenes no leen suficiente y que dedican su ocio a otros pasatiempos, especialmente ahora que las tecnologías digitales se han extendido a todos los ámbitos de nuestra vida diaria. Estas preocupaciones han aparecido en diferentes informes y están presentes en la legislación educativa, que especifica la importancia de la comprensión lectora y del fomento de los hábitos de lectura desde edades tempranas, como veremos a continuación.

No obstante, durante la pandemia se puso de manifiesto la importancia de las redes sociales para el fomento de formas de ocio que no precisaran salir de casa, como la lectura, y los usuarios de las diversas redes aprovecharon el momento para generar contenidos relacionados, crear sus comunidades y conseguir seguidores con los que compartir el interés por esta actividad. Dentro de esta tendencia, es posible encontrar diversos hashtags, perfiles e *influencers* que llegan a muchos seguidores y ayudan

a localizar contenidos sobre nuevas obras o sobre autores y autoras, entre otras cuestiones.

En este capítulo, presentaremos una experiencia de innovación docente que se enmarca en un proyecto de investigación sobre el uso de redes sociales para el fomento de la lectura y del consumo de literatura. En esta ocasión, tras situar el contexto del que parte esta experiencia, nos centraremos en el posible uso de Instagram como herramienta didáctica para la enseñanza de los contenidos del bloque de Educación Literaria y, en el ámbito universitario, para la formación de futuros docentes en el empleo de esta red como aliada para el fomento de la lectura.

1.1. HÁBITOS LECTORES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO

El Centro Español de Derechos Reprográficos, destaca que, aunque la lectura en soporte digital se incrementó respecto a 2019, pasando de un 29,1 a un 39 por ciento, el libro en papel continuó siendo el soporte de lectura predominante en todos los grupos de edades (CEDRO, 2020). Más aún, como señala la Asociación de Editores de Madrid, este incremento del porcentaje de lectores en España ha tenido un impacto en la venta de libros (el 51,7% de la población compró un libro en 2020), siendo la primera opción como punto de venta las librerías (Asociación de Editores Madrid, 2021), en línea con esa preferencia por el libro en papel anteriormente mencionada.

Se ha comprobado que en España se ha incrementado el hábito lector, de un 50% a un 54%, al comparar los datos con los del Barómetro de Lectura y Compra de libros en España del año anterior, 2019, al igual que el tiempo dedicado a la lectura, que pasó de 47 a 71 minutos, tal y como se puede comprobar en el informe "Lectura en tiempos de COVID-19" (Conecta, 2021).

Los clubes de lectura no surgieron con la pandemia. Antes de que la población se viese obligada a recluírse en casa ya eran un tema de actualidad (Medina, 2020) y había una amplia oferta de plataformas online y de redes sociales enfocadas a la recomendación de libros o a facilitar a sus usuarios la posibilidad de interactuar y compartir sus lecturas

(Marquina, 2015). Internet y el uso de las redes sociales tampoco son fruto del confinamiento, pero ciertamente experimentaron un alto protagonismo durante este, impulsando e inspirando diferentes líneas de investigación (San Cornelio, 2020). Las redes sociales se convirtieron en una vía importante de información, con todo lo que esto conlleva en términos de veracidad (López-Rico et al., 2020), pero también se utilizaron como una válvula de escape ante la situación que se estaba viviendo, como señala el estudio realizado por Ballesteros Herencia (2020) respecto al incremento del consumo y *engagement* conseguido durante el confinamiento por la red TikTok.

La influencia de las redes sociales (Torrego González, 2011) y nuevas tecnologías (García-Delgado Giménez, 2015) en el hábito lector no constituyen una novedad, pero sin duda, especialmente si hablamos de jóvenes y adolescentes durante el confinamiento, reforzaron su vínculo al incrementarse de manera significativa el consumo de internet. En esta línea, la investigación llevada a cabo por Cervantes Hernández & Chapparro-Medina (2021) defiende que, además de darse este aumento significativo del uso de internet, se produjeron cambios en la utilización de algunas aplicaciones impactando y modificando a partir de entonces nuestro estilo de vida.

1.2. COMUNIDADES DE LECTORES Y REDES SOCIALES

Las redes sociales que cuentan con sus propias comunidades de lectores son BookTube (YouTube), Bookstagram (Instagram) y BookTok (TikTok). En cuanto a BookTube, Sorensen y Mara (2014), la definen como una comunidad de conocimiento en línea donde los usuarios productores de contenidos originales discuten sobre libros en sus canales; libros que suelen ser obras de ficción dirigidas al público adolescente. Esta misma línea siguen Bookstagram, comunidad que creció tras el confinamiento (Guardado da Silva y Catanho, 2021) y BookTok que despegó definitivamente en marzo de 2020, gracias a las aportaciones de la influencer (y booktoker), Cait Jacobs. En España, tal y como afirma la escritora española Raquel Brune (2022) alias @raquelbookish, que se erige como una de las *influencers* de la comunidad lectora con más seguidores tanto en YouTube (#BookTube) como en TikTok (#BookTok), el fenómeno

fue similar y explotó durante el confinamiento, cuando se buscaron formas de entretenimiento alternativas que sirvieran como válvula de escape ante la situación que se estaba viviendo (Ballesteros, 2020).

Un denominador común de estas tres comunidades es el papel fundamental que desempeña la figura del *influencer*. Según el estudio desarrollado por Oneto González et al. (2020), las publicaciones no promocionales realizadas por *influencers*, provocan un nivel de *engagement* significativamente superior a las promocionales, impulsado por el interés creciente de los usuarios en prescripciones, en este caso de libros, vinculadas con criterios personales. Es tal su capacidad persuasiva que, según Tomasena (2019) algunos booktubers, al igual que los booktokers, son contratados por editoriales, ya sea mediante retribución económica o invitaciones a eventos, estrenos, encuentros con escritores, o envíos de libros gratis, a cambio de reseñas. Tomemos como ejemplo paradigmático el caso de la comunidad BootTok en España que, gracias a *influencers* como Esperanza Luque (@esperanzalruz), Andy (@goikobooks) o Laura (@fantasyliterature), ha impulsado el hábito lector entre los adolescentes en los últimos años. Así las cosas, tal y como apuntan Guardado da Silva y Catanho (2021) a partir de la observación de diferentes cuentas de Bookstagram, las comunidades contribuyen a la promoción de la lectura, así como a promover cambios en los hábitos de lectura en las generaciones más jóvenes (p.39). En este sentido, el impacto que tienen estos influenciadores literarios ha logrado que libros como “La canción de Aquiles” de Madeline Miller, vendiera 9 veces más ejemplares que cuando salió su primera edición en 2012 gracias a un reto que realizó un booktoker (García, 2021).

Tal y como señala Lluch (2014), las comunidades lectoras virtuales no dejan de ser una recuperación del carácter social y público que tuvo en diferentes momentos de nuestra historia la lectura, cambiando la taberna o las plazas por el entorno online. Una de las conclusiones interesantes a las que llega este estudio es que estas comunidades se han convertido en una potente herramienta de promoción de la lectura entre los más jóvenes debido principalmente a que no están tuteladas por instituciones, ya sea la escuela o una biblioteca, o forzadas por la familia, convirtiendo el hecho lector en una conversación social e intercambio común sobre temas

comunes, propios de la edad, y que por ello conectan mejor con los gustos y aficiones de los pares. Aunque en algunas creaciones comunicativas pueda intervenir la editorial o el autor/a de la obra, lo que impulsa principalmente la viralización de estas publicaciones es que se adaptan a las características y normas de cada red social, aumentando y explotando de esta forma su capacidad de comunicar de manera persuasiva.

Tomemos como punto de partida el ejemplo paradigmático de la red social TikTok para ejemplificar el auge de las comunidades de lectores en redes sociales durante la pandemia. La elección de esta red social como punto de partida no es caprichosa, sino que responde al hecho de que, durante el confinamiento, TikTok fue la aplicación más descargada de España con 8,4 millones de descargas (Roa, 2020). Con el objetivo de contextualizar la comunidad lectora de esta plataforma, cabe mencionar que BookTok es una subcomunidad internacional de la red social TikTok que, bajo el paraguas de la etiqueta #booktok, reúne a creadores de contenido literario (booktokers) que comparten con sus seguidores reseñas y recomendaciones de libros.

La primera aparición del término BookTok se remonta al año 2019 cuando Kathy Ellen Davis (@kathyellendavis), “mama, a writer, a bookseller, an artist, and a dancer” [mamá, escritora, librera, artista y bailarina] (Me, 2010) publicó una serie de vídeos en su cuenta de TikTok en los que recomendaba lecturas a sus seguidores. Con todo, el despegue definitivo de esta comunidad tuvo lugar el 13 de marzo de 2020, fecha en la que la newyorkina Cait Jacobs (@caitsbooks), que cuenta hoy día con más de 285.000 seguidores y acumula 15 millones de “me gusta” (Cait Jacobs (Caitsbooks) (@caitsbooks) TikTok, n.d.), publicó un en TikTok un video con la etiqueta “BookTok” que se viralizó y propició que otros creadores de contenido se animaran a compartir su amor por los libros en esta aplicación. Uno de los factores que contribuyó a la viralización del video de Jacobs y que auspició la ola de booktokers fue la coincidencia temporal con la pandemia de la COVID 19. Así las cosas, según los datos aportados por el National Literacy Trust del Reino Unido que Brenda K. Wiederhold recoge en su artículo BookTok Made Me Do It: The Evolution of Reading (Wiederhold, 2022), “cuando comenzaron los confinamientos en marzo de 2020, los indicadores de

lectura por placer entre los jóvenes estaban en su punto más bajo en 15 años. Sin embargo, cuando se realizó otra encuesta más tarde en 2020, el disfrute de la lectura por parte de los niños había aumentado del 47,8% antes del cierre al 55,9% después del mismo, y un tercio de los jóvenes afirmó que leía más durante el confinamiento” (traducción de las autoras, Wiederhold, 2022).

En España, tal y como afirma la escritora española Raquel Brune, alias @raquelbookish, que se erige como una de las *influencers* de la comunidad lectora con más seguidores tanto en YouTube (#BookTube) como en TikTok (#BookTook), el fenómeno fue similar:

Subí algunos vídeos en 2019 (...) pero la cosa realmente no explotó hasta 2020 con la pandemia y el confinamiento, cuando muchas personas recurrieron a las redes sociales para sobrellevar mejor la situación y tener un nuevo hobby o entretenimiento. Creo que TikTok fue la gran ganadora del confinamiento en este aspecto (Ruiz, 2022).

En Instagram, en concreto, se han ido incorporando nuevas funcionalidades y se han vinculado los *reels* con TikTok, de manera que las posibilidades para presentar contenidos y generarlos, así como para interactuar con sus seguidores, son cada vez mayores. Las publicaciones en esta red suelen ser vídeos y fotografías, que buscan la atracción a través de un conjunto visual armónico, sin sobrecargar ni incluir demasiados formatos, lo que se consigue principalmente con composiciones como el bodegón y el autorretrato con libro. El libro es, siempre, el protagonista de las composiciones, que se ajustan a las medidas y formato de la red.

En el caso de los bodegones, el elemento central, el libro, suele incluirse de manera que se aprecie su cubierta y se utilizan tonos cromáticos para identificar la marca personal del perfil en cuestión. El resto de los elementos que participan en el bodegón suelen tener un enfoque semántico, es decir, nos hablan sobre la temática del libro o en otras ocasiones poseen un componente estético que pretende conectar mejor con el público al que va dirigido o reforzar la marca personal del perfil. En el caso del autorretrato con libro, aparece el usuario en un escenario atractivo e interesante y comparte su foto, junto con la del libro, para generar interés en sus seguidores. A estos dos formatos se pueden unir otros en los que

se plantean encuestas o se hacen vídeos en vivo, por ejemplo, acompañados y reforzados en la mayoría de las ocasiones por diferentes y numerosos *emojis*, tan presentes en las redes.

Los *reels* facilitan la creación de combinaciones de fotografías o la publicación de vídeos, más o menos editados, en los que se pueden mostrar los libros, pero también incluir música y canciones, la narración corta de una obra literaria conocida o pequeñas animaciones que muestran, en un mínimo periodo de tiempo, la trama de un libro, así como los populares *unboxing*, entre otros.

1.3. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA ACTUAL

La normativa vigente marca la necesidad de plantear una formación específica, a través de competencias, en los diversos aspectos que competen a las destrezas comunicativas y a la valoración y respeto por las expresiones culturales. En esta línea, el Real Decreto 157/2022 presenta las siguientes competencias específicas, vinculadas a la Educación Literaria de un modo más directo, para el primer ciclo de Educación Primaria:

- Competencia específica 1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
- Competencia específica 7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.
- Competencia específica 8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación

artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

Estas competencias específicas se van desarrollando y ampliando en los sucesivos ciclos de la etapa y se corresponden también con lo detallado en los bloques de contenido o saberes básicos, si bien los estrictamente relacionados con la literatura son los pertenecientes al bloque C. Educación Literaria, que se describe así para cada ciclo:

- Primer ciclo de Primaria - Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra. Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. Creación de textos de intención literaria a partir de modelos dados. Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.
- Segundo ciclo de Primaria - Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores. Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra. Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto. Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. Creación de textos de intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios.

- Tercer ciclo de Primaria - Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores. Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias. Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra. Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios. Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales. Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

La construcción de la identidad lectora y el desarrollo de estrategias para la expresión de gustos e intereses, así como la lectura y dramatización de textos literarios o su creación libre, además de la relación acompañada de los elementos de la obra o la lectura según itinerarios lectores, son temas que los futuros docentes deberán afrontar y para los que el

uso adecuado de redes sociales, con fines pedagógicos, puede ser una herramienta interesante, como demuestran algunas experiencias previas.

2. OBJETIVOS

Esta experiencia de innovación docente se enmarca en un proyecto cuyo objetivo es determinar el modo en que las redes sociales pueden emplearse para fomentar el hábito lector y el consumo de libros entre los más jóvenes, de manera que puedan utilizarse como herramienta en los centros educativos. Tras la primera etapa, en la que se ha realizado un análisis de la literatura y un primer estudio sobre la presencia de las iniciativas de promoción de la lectura en diversas redes sociales, presentamos aquí una experiencia de innovación docente basada en el uso de Instagram como herramienta para la Educación Literaria.

Nuestros objetivos, por tanto, son dos. El primero, identificar las posibilidades de Instagram como herramienta para la promoción de la lectura y la educación literaria, en general, y, el segundo, el de relacionar el uso de esta herramienta con el enfoque del aula invertida y con dos metodologías docentes cada vez más frecuentes: el aprendizaje experiencial y la gamificación.

3. METODOLOGÍA

Distinguiremos, en este apartado, entre la metodología empleada en la propuesta de innovación, con el fin de evaluar los resultados, y las metodologías docentes utilizadas, las cuales se describirán con mayor profundidad en el apartado de discusión. En primer lugar, la propuesta de innovación parte de la idea de la investigación-acción, en la que se detectan necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se proponen soluciones y se realizan valoraciones periódicas, durante el proceso, para ir ajustando las posibles soluciones a los resultados que se van observando.

En este sentido, se percibió la necesidad de introducir las tecnologías digitales en el aula como aliadas, para cumplir con el objetivo de desarrollo de las competencias digitales e informacionales, pero también

para asistir a docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia y, en especial, de la Educación Literaria. Habiéndose iniciado el proyecto de investigación sobre el uso de redes sociales, se planteó la posibilidad de incluir una actividad específica vinculada a él dentro de la asignatura de Educación Literaria, perteneciente al grado en Maestro/a en Educación Primaria, en su modalidad presencial, así como en la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil y en Literatura Infantil Inglesa, pertenecientes a la modalidad online de las menciones en lengua inglesa de los grados en Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil, respectivamente. El número total de estudiantes que participan en esta experiencia es de 52.

En concreto, la actividad que los estudiantes deben realizar se enmarca en un plan de fomento de la lectura y la escritura que deberán proponer, en grupos, y en el que deberán incluir el diseño y la realización de contenidos de Educación Literaria que puedan hacerse públicos a través de la red social Instagram, para la cual se ha generado un perfil educativo compartido por todos ellos. Para la evaluación de los contenidos creados se cuenta con una rúbrica y, además de la evaluación de la docente, se realizará una valoración por parte del resto de integrantes del grupo de investigación y por parte de docentes en activo de varios centros educativos de la Comunidad de Madrid. Las valoraciones serán, fundamentalmente, cualitativas, si bien incluirán una calificación global para el plan presentado por cada grupo.

4. RESULTADOS

En el momento de escribir este capítulo, no se han expuesto todavía los contenidos finales generados por los estudiantes, pero se espera que estos sean positivos, por la acogida de la actividad entre ellos y por la motivación y compromiso mostrados por el alumnado durante la realización de sesiones donde se han trabajado las diversas posibilidades que se les ofrecían a través del uso de tecnologías digitales.

Durante las sesiones presenciales y virtuales se han explorado, por un lado, herramientas digitales para la creación de cómics, vídeos e imágenes y, por otro, los tipos posibles de actividades de animación a la lectura

que podrían inspirarlos para la generación de nuevo contenido. Dentro de estas, encontraríamos, por ejemplo, breves entrevistas con autores e ilustradores, cuentacuentos, vídeos cortos sobre el libro, experiencias vinculadas con programas como el de “padrinos lectores”, dibujos y mapas mentales sobre la historia, dramatizaciones, explicaciones sobre cómo realizar análisis e interpretación de textos, creación de *scrapbooks*, breves representaciones de escenas, declamación de poemas, canciones...

La mayoría de los grupos de la modalidad presencial han optado por representaciones y dramatizaciones, para las que han escogido escribir su propia historia o adaptar alguna obra clásica, y emplear disfraces, aunque alguno de los grupos ha preferido la elaboración de tutoriales sobre cómo interpretar alguna obra concreta de la literatura universal. En el caso de la modalidad online, la dificultad para concurrir físicamente en un mismo espacio ha exigido el desarrollo de la creatividad vinculada al uso de algunas de las herramientas exploradas, como PowToon, Creately o StoryboardThat, entre otras.

Considerando las posibilidades que ofrece la red social que nos ocupa, es previsible que la mayoría de los grupos se decanten por el vídeo frente a la imagen estática, para aprovechar mejor los recursos que se ofrecen, y que incluya el uso de alguna herramienta digital externa a Instagram. Esto redundaría en el desarrollo de su competencia digital, competencia esencial como docentes, y supondría una reflexión acerca del proceso de aprendizaje, así como el conocimiento en profundidad de los saberes básicos y las competencias específicas relacionadas con la Educación Literaria.

Asimismo, esta actividad, por su carácter experiencial y lúdico, se relaciona con el Aprendizaje Experiencial y con la gamificación, dos metodologías activas sobre las que el alumnado del grado en Maestro/a en Educación Primaria, y el de Infantil, debe conocer y explorar. Experiencias previas de uso de la gamificación y de las redes sociales, así como de las píldoras formativas (Jiménez Bernal y Pinto Tortosa, 2020), nos indican que estos resultan motivadores para el alumnado, tanto para el de las etapas obligatorias de la Educación como para el alumnado universitario que estudia estos grados.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, en lo que respecta al desarrollo del perfil competencial de los futuros docentes de Primaria e Infantil, debemos reseñar que la creación del plan de fomento de la lectura con la inclusión de contenidos propios y originales para la red social Instagram, basados en los saberes básicos del bloque de Educación Literaria, contiene elementos lúdicos y de uso de tecnologías digitales que se relacionan estrechamente con metodologías como la gamificación. Esta consiste en “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos” (Teixes, 2016, p. 18).

Esta metodología activa, que proviene y nació en el ámbito empresarial y más concretamente en la industria de los videojuegos (Marczewski, 2013), se ha convertido en una práctica cada vez más utilizada en el contexto educativo por su capacidad para generar “interés situacional”, que según explica el profesor Héctor Ruiz Martín (2020), es el que podemos promover en el aula diseñando y planteando actividades de aprendizaje que se ajusten a las necesidades e intereses de los alumnos.

Werbach & Hunter (2012) proponen para el diseño de una práctica en gamificación tres elementos principales: dinámicas, mecánicas y componentes, que posteriormente, Prieto Andreu (2020), tras realizar una revisión sobre gamificación, motivación y aprendizaje, ha completado con las aportaciones de otros autores, proponiendo un cuadro donde aparecen, como elementos implicados en el proceso de gamificación las mecánicas, que llevan a los beneficios en el aprendizaje y a la mejora de las habilidades sociales, las dinámicas, que también inciden en los beneficios y la mejora de habilidades sociales, y las herramientas, que contribuyen a la mejora de las competencias instrumentales.

Es sencillo apreciar cómo los contenidos creados a través de redes sociales pueden ser percibidos por el alumnado como un juego, así como empleados, con el enfoque del aula invertida, como un método lúdico de aproximación a la teoría y la práctica de la Educación Literaria. Sin duda, sus elementos motivadores y la inclusión de las tecnologías los

convierten en instrumentos que, al tiempo que se asocian con un elemento presente en todos los aspectos de la vida de los estudiantes, resultan más inclusivos, en términos de atención a la diversidad, y fomentan el desarrollo de unos hábitos saludables de uso de las redes sociales con fines pedagógicos.

Además, los perfiles educativos en Instagram con contenidos didácticos, pero con ese carácter desenfadado y revestido de cotidianeidad, pueden generar en el alumnado el mismo *engagement* que se encuentra en los seguidores de otros *influencers* que también presentan contenidos vinculados con la literatura. El uso del lenguaje audiovisual, más atractivo e inclusivo motiva al alumnado y lo acerca al modo en que está acostumbrado a recibir la información en nuestra sociedad, aproximando el aula a la vida real.

6. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos presentado una propuesta de innovación docente que se centra en el uso de Instagram como herramienta para la creación de contenido original y específico para el fomento de la literatura y del hábito lector en estudiantes de Educación Primaria (e Infantil), a partir de una actividad desarrollada por alumnado universitario perteneciente a los grados en Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil.

Si bien en el momento de escribir este capítulo no se cuenta con los productos finales elaborados por el alumnado, sí se han podido debatir durante las sesiones presenciales y virtuales las ideas sobre las que los diversos grupos trabajan y, por ello, se han podido mencionar las opciones más elegidas y justificar su selección. Asimismo, se ha constatado, durante estas sesiones, la motivación del alumnado y el uso de elementos creativos para la propuesta de ideas de trabajo, y se han podido explorar herramientas metodológicas y digitales que invitan a pensar que los resultados serán positivos tanto para el desarrollo de competencias esenciales para los docentes, como las relativas al manejo de estrategias didácticas y elaboración de recursos, como para sus destrezas digitales.

7. REFERENCIAS

- Asociación de Editores Madrid. (2021). Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros 2020: Más lectores, más jóvenes y más fieles a las librerías – Editores Madrid. Asociación de Editores Madrid.
<https://editoresmadrid.org/barometro-de-habitos-de-lectura-y-compra-de-libros-2020-mas-lectores-mas-jovenes-y-mas-fieles-a-las-librerias/>
- Ballesteros Herencia, C. A. (2020). La propagación digital del coronavirus: Midiendo el engagement del entretenimiento en la red social emergente TikTok. *Revista Española de Comunicación En Salud*, 171.
<https://doi.org/10.20318/recs.2020.5459>
- Brune, R. (2022). “BookTok”, un despertar editorial [Entrevista]. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/cultura/20220606/8318484/booktok-despertar-editorial-tiktok-tendencia-literaria-club-lectura-generacion-z.html>
- Cait Jacobs (@caitsbooks) (@caitsbooks) TikTok. (n.d.). TikTok. Retrieved March 5, 2022, from <https://www.tiktok.com/@caitsbooks>
- Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). (2020, May 5). La lectura en tiempos de coronavirus.
<https://www.cedro.org/blog/articulo/blog.cedro.org/2020/05/05/la-lectura-en-tiempos-de-coronavirus>
- Cervantes Hernández, R., & Chaparro-Medina, P. M. (2021). Transformaciones en los hábitos de comunicación y sociabilidad a través del incremento del uso de redes sociodigitales en tiempos de pandemia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 52, 37–51.
<https://doi.org/10.12795/ambitos.2021.i52.03>
- Conecta Research & Consulting (2021). Lectura en tiempos de COVID-19. Conectarc. <https://www.conectarc.com/lectura-en-tiempos-de-covid-19/>
- Díaz de Quijano, F. (2021, February 26). La lectura en España alcanzó su máximo histórico durante el confinamiento. *El Español*.
https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20210226/lectura-espana-alcanzo-maximo-historico-confinamiento/561945779_0.html
- García-Delgado Giménez, B. (2015). La influencia de las nuevas tecnologías en los hábitos de lectura: Análisis de las noticias de “El País”, “El Mundo” y “ABC” (2011). *Documentación de Las Ciencias de La Información*, 38, 9–37. https://doi.org/10.5209/rev_dcin.2015.v38.50807
- García López, L. (2021). BookTok: La tendencia literaria que arrasa en Tik Tok. *Educación 3.0*.
<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/booktok-literaria/>

- Guardado da Silva, C., y Catanho, C. (2021). Bookstagram y los mercados editoriales estadounidense y portugués. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 53, 25–41.
<https://doi.org/10.12795/ambitos.2021.i53.02>
- Jiménez Bernal, M., Pinto Tortosa, A.J. (2020). Los micro-videos o píldoras formativas como recurso docente en el contexto educativo. *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, December 10 - 11, 2020, 2020, ISBN 978-84-09-22967-3, págs. 957-960
- López-Rico, C. M., González-Esteban, J. L., & Hernández-Martínez, A. (2020). Consumo de información en redes sociales durante la crisis de la COVID-19 en España. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 461–481.
[https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).461-481](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).461-481)
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 7–20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A simple introduction. Andrzej Marczewski.
- Marquina, J. (2015, September 2). 14 redes sociales y comunidades online para fanáticos de la lectura. JulianMarquina.
<https://www.julianmarquina.es/14-redes-sociales-y-comunidades-online-para-fanaticos-de-la-lectura/>
- Me. (2010, November 30). Kathy Ellen Davis! <https://kathyellendavis.com/me/>
- Medina, E. B. (2020, January 31). ¿Por qué merece tanto la pena pertenecer a un club de lectura? 5 periodistas nos dan sus razones. *Vogue España*.
<https://www.vogue.es/living/articulos/merece-la-pena-pertenecer-a-un-club-de-lectura-periodistas-razones-libros>
- Oneto González, G., Pérez Curiel, C., Riscart López, J. (2020). Efecto del influencer sobre el nivel de engagement en publicaciones de Instagram. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, 24(2), 76–94.
<https://doi.org/10.17979/redma.2020.24.2.7069>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73–99.
<https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

- Roa, M. M. (2020, July 27). Infografía: TikTok, la app más descargada en España. Statista. <https://es.statista.com/grafico/22369/numero-de-descargas-de-apps-en-espana/>
- Ruiz, L. G. (2022, June 6). “BookTok”, un despertar editorial. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20220606/8318484/booktok-despertar-editorial-tiktok-tendencia-literaria-club-lectura-generacion-z.html>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica*. Editorial Graó.
- San Cornelio, G. (2020). Investigar sobre comunicación en las redes en tiempos de confinamiento. *COMeIN*, 98. <https://doi.org/10.7238/c.n98.2028>
- Sorensen, K., & Mara, A. (2014). Booktubers as a networked knowledge community. In M. Limbu, & B. Gurung (Eds.), *Emerging pedagogies in the networked knowledge society: Practices integrating social media and globalization*.
- Teixes Argilés, F. (2016). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.
- Tomasena, J.M. (2019). *Libros y pantallas: la popularización de los BookTubers*. In *Lectoescritura digital*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Torrego González, A. (2011). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes en la red social Tuenti. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 25(Iss 3), 123–136. Dialnet Plus.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.
- Wiederhold, B. K. (2022). BookTok made me do it: The evolution of reading. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(3), 157–158. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.29240.editorial>

PROPUESTA DIDÁCTICO-LITERARIA PARA FOMENTAR LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra época, en la que el desarrollo científico lleva la tecnología (realidad virtual, inteligencias artificiales, etc.) a extremos solo imaginados por grandes narradores de ficción y eminentes científicos, la búsqueda de la motivación lectora en los estudiantes de Educación Secundaria necesita recorrer unos senderos que se bifurquen de los tradicionales. Esta exigencia parece incuestionable, toda vez que se ha producido una “sustitución de la comunicación impresa por los sistemas multisensoriales de la nueva tecnología” (Delgado-Cerrillo, 2007, p. 39). Por ello, los métodos tradicionales resultan aburridos para los discentes: leer en cada curso dos o tres libros para hacer después un examen, un trabajo o cumplimentar una ficha en los que responder a preguntas sobre temas, argumentos, personajes y redactar una opinión, no es especialmente motivador. Por esa vía no se consigue ganar lectores, sino que a veces se logra el efecto contrario: alejarlos de la lectura, pues disponen de otras formas de entrar en contacto con relatos (series televisivas, videojuegos) que les parecen infinitamente más atractivas.

De hecho, la evaluación tradicional de la lectura de obras literarias no tiene en cuenta la individualidad de cada lector ni su forma de interpretar lo que lee: “atenta, a juicio de los estudiantes, contra el placer de la lectura e interfiere en la relación del lector con el texto” (Dueñas-Lorente, 2019, p. 99). Esta evaluación se traduce en un mero ejercicio de memoria, donde lo único que importa es si el alumno recuerda correctamente los detalles, más o menos específicos, de la historia. Esto resulta

aburrido para muchos alumnos, ya que no les da la oportunidad de reflexionar sobre lo que han leído ni de expresar sus opiniones. Además, esta evaluación suele ser muy rígida y poco flexible, e impide que los alumnos exploren su creatividad y piensen de forma crítica, sin darles la oportunidad de utilizar su imaginación ni de hacer conexiones personales con los asuntos sobre los que versa la lectura, de ahí la importancia de promover actividades que fomenten la discusión en grupo, que promuevan la elaboración de productos creativos que demuestren lo que han aprendido leyendo o de ofrecer alternativas de lectura para que escojan libros que les llamen la atención y despierten su interés.

A esta metodología tradicional se le añade -y se le vuelve en contra- toda una serie de problemas que plantea la lectura en este nivel de enseñanza, desde la falta de interés de los alumnos, a los que no les divierten los textos que deben leer o no los ven relevantes para sus vidas, hasta las dificultades que muchos estudiantes tienen para comprender los textos que leen, bien porque el texto tiene una cierta complejidad, bien porque ellos carecen de la competencia necesaria para comprenderlo e interpretarlo. Además, hay que tener en cuenta, por un lado, la falta de tiempo, que dedican prioritariamente a otras cuestiones, como sus actividades extraescolares o su ocio, vinculado en muchas ocasiones a las redes sociales; por otro lado, la, a veces, desafortunada selección de obras literarias, que quedan lejos bien del lenguaje de los alumnos, bien de sus centros de interés, lo que genera un alejamiento de la obra literaria y un desinterés por la lectura.

Se hace necesario, entonces, poner en práctica otras metodologías que impliquen a los alumnos en la tarea lectora y los motiven a leer mejor, esto es, a que cuando lean, presten más atención y profundicen en la comprensión lectora: hay que “activar la motivación intrínseca, originada en la curiosidad, la que hace que el estudiante esté dispuesto a aprender y experimentar cosas nuevas” (Venegas y Roa, 2019, p. 101). Dicha activación se puede lograr poniendo en relación el acto lector con el uso de la tecnología, de suerte que, en las clases, el alumno hay atendido que realizar el primero para poder llevar a cabo el segundo.

En consecuencia, el objetivo principal de la propuesta aquí incluida es generar una motivación lectora en el alumnado del primer curso de

Educación Secundaria Obligatoria a propósito de la lectura de la obra “Los doce trabajos de Hércules” y crear el interés lector que hará de los discentes lectores autónomos.

Dicho objetivo se concreta en los siguientes (Churches, 2009):

- Que los alumnos elaboren trabajos creativos inspirados en la lectura de la obra propuesta.
- Que en sus tareas se observe que han realizado una lectura comprensiva de dicha obra.
- Que se motiven con las actividades planteadas.
- Que trabajen en grupo y apliquen correctamente la metodología ABP.
- Que al final de la propuesta muestren un mayor interés por la lectura.

2. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en esta experiencia se basa en el Aprendizaje basado en Proyectos incluyendo las TIC como herramientas creativas y el trabajo cooperativo como elemento fundamental para este aprendizaje.

2.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Atendiendo en primer lugar al aprendizaje cooperativo “se ha mostrado como una herramienta a aplicar en el contexto educativo de máximo interés, debido a sus múltiples implicaciones en la formación integral del alumnado” (Sánchez-Miguel *et al.*, 2020, p.59).

Para García, Traver y Candela (2019), “el aprendizaje cooperativo se produce cuando se estructura el conocimiento en un proceso en el que las mentes se van adecuando con una interacción entre profesor-estudiante y entre pares”. De ahí que el proceso de aprendizaje suela ser más efectivo, puesto que modifica la posición tradicional del docente como persona de autoridad y fomenta la colaboración entre iguales para la

obtención de un conocimiento colectivo, en este caso la creación a partir de una obra literaria. Por ello, los principios inspiradores de dicho aprendizaje enunciados por Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. en 1999 suponen un beneficio para los discentes, ya que:

- Contribuyen a crear una interdependencia positiva entre los miembros del grupo puesto que se ayudan en la resolución de las tareas propuestas.
- En consecuencia, los alumnos desarrollan su responsabilidad individual puesto que son conscientes de la importancia que tiene su contribución al trabajo grupal.
- A su vez desarrollan técnicas de trabajo para el equipo e interpersonales que podrán aplicar en otras situaciones de aprendizaje.
- Con la interacción cara a cara intercambian opiniones de modo activo y tienen en cuenta los puntos de vista del otro para crear el conocimiento.
- Además, la evaluación continua entre pares contribuirá a la corrección de posibles errores y el enriquecimiento individual lector junto al desarrollo del potencial creativo de cada estudiante.

Siendo esto así, en esta propuesta se hace imprescindible el trabajo grupal e interactivo. Finalmente, como criterio único de formación de dichos grupos se aplicó la voluntariedad: por considerar que para desarrollar el gusto por la lectura el estudiante debe disfrutar de un ambiente lúdico a pesar de estar realizando una tarea escolar, la docente permitió que eligiesen sus compañeros de grupo con la única condición de que no excediesen el número de cuatro componentes y que tras la formación de los grupos no se harían cambios.

2.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La metodología ABP tiene un carácter predominantemente constructivista, Jennifer Railsback (2002) señala que el aprendizaje en estos casos será el resultado de una construcción mental puesto que los alumnos

aprenden generando ideas o conceptos nuevos a partir de sus conocimientos previos y actuales (Karlin & Vianni, 2001).

Mediante esta metodología, los discentes “deben encontrar proyectos divertidos, motivadores y desafiantes porque juegan un papel activo tanto en la elección como en el proceso completo de planificación del proyecto” (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999; Katz, 1994) (La traducción es nuestra).

El aprendizaje tendrá un carácter integrador, puesto que lo que se planteará es que el alumno entienda que de un mismo tema puede conocer diferentes aspectos que a su vez le ofrecerán una visión completa del mismo. A ello contribuirá también la elaboración del trabajo en grupo ya que dotará al equipo de diversas perspectivas y enriquecerá aún más el trabajo planteado a propósito de la lectura.

Por otra parte, el ABP tiene una clara vertiente lúdica puesto que los discentes se divierten aprendiendo, asimilando de un modo activo el hábito lector, a través de la resolución de las tareas propuestas.

Por último, la presentación del producto o resultado final les permitirá comprobar que han asimilado la historia leída lúdicamente y que han logrado realizar una lectura creativa y diferente de la misma.

2.3. USO DE LAS TIC

Para Antonio Bartolomé,

la T.E. encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la Didáctica y de otras ciencias aplicadas de la Educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos. Estos recursos se refieren, en general, especialmente a los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación” (En A. Bautista y C. Alba, 1997, p. 2)

En el ABP las TIC se constituyen como herramienta fundamental para la creación de proyectos finales puesto que mediante ellas el alumno construye productos con los que muestra lo aprendido y leído a lo largo de todo el proyecto.

Las características de las TIC que podrían encontrarse en el ABP, según Cabero-Almenara (2001), serían las siguientes:

- Interactividad: hay un intercambio de información entre estudiante y ordenador
- Innovación: suponen un cambio de instrumento o herramienta de aprendizaje y lectura para el alumnado.
- Inmaterialidad e inmediatez: permiten agilizar el intercambio comunicativo que supone trabajar en un grupo de modo creativo.
- Interconexión: vinculan diferentes tecnologías con las que componen el producto final.
- Penetran en todos los aspectos culturales y sociales vinculando el aprendizaje al contexto del alumno y a su universo creador.

En este proyecto se usaron aplicaciones para presentaciones interactivas como Canva o Genially y redes sociales que los discentes usan cotidianamente como WhatsApp, TikTok, Twitter, etc. Con ello, logramos amenizar el proceso de trabajo y acercar esa lectura “tradicional” de Hércules a nuevos formatos discursivos.

2.4. CREATIVIDAD

Son múltiples las definiciones de la creatividad, sin embargo, es la de Hernández Martínez la que parece más adecuada para este tipo de trabajos. En palabras de esta profesora, la creatividad es “un conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano, que le permiten, a partir de una información previa y mediante una serie de procesos internos cognitivos en los cuales se transforma dicha información, la resolución de problemas con originalidad y eficacia” (Hernández Martínez, 1999).

En este ABP, los discentes desarrollan su imaginación y fantasía (Rodari, 2001) partiendo de una lectura previa de los capítulos que componen la obra “Los doce trabajos de Hércules” y resolverán actividades que compondrán un producto final original y creativo que será un hipertexto a través del cual llegarán a incrementar su interés lector.

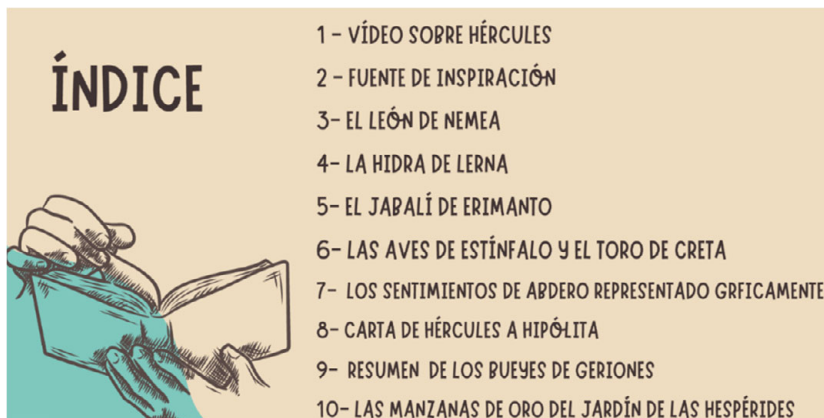
3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Se propuso la lectura de la obra *Los doce trabajos de Hércules* en una versión de James Riordan para Clásicos Adaptados de la Editorial Vicens Vives para alumnos de 1.º de la ESO de un centro educativo de la Región de Murcia.

La propuesta tendrá una duración de nueve sesiones lectivas extendidas a lo largo de todo un trimestre combinando la lectura y el trabajo en clase con actividades y lecturas realizadas en casa que complementan las primeras.

Las actividades que componían el proyecto final fueron seis. Al ser elaboradas mediante herramientas interactivas cada una de ellas generaba un enlace que era lo que debía aparecer en el proyecto final que consistía en la elaboración de un hipertexto por equipo en el que se narraba una versión diferente e individualizada de cada uno de los trabajos de Hércules previamente leídos. Para ello se podía usar cualquier soporte digital interactivo, eligiendo entre una presentación en Canva o Genially (véase figura 1).

FIGURA 1. Ejemplo de índice de uno de los trabajos realizados con Canva.



Fuente: <https://bit.ly/3IkCiLO>

Como actividad inicial debían elaborar un vídeo original que no durase más de tres minutos en el que contasen el nacimiento de Hércules pudiendo inventar cualquier detalle que considerasen importante para la

narración posterior y que se había olvidado en la historia original de la mitología clásica. Dicho vídeo podían compartirlo a través de YouTube (cumpliendo con todos permisos de publicación requeridos) o mediante Google Drive de un modo privado. En cualquier caso, este era el primer enlace (primer capítulo de su narración).

Como segunda actividad, a propósito de dos trabajos de Hércules, debían elegir una foto de uno de los personajes principales de una red de intercambio de contenido digital libre o bien hecha por ellos mismos que ilustrase dichos trabajos (justificando su respuesta) y elegir una composición musical en YouTube o cualquier otra red de intercambio de contenido musical que considerasen que era la banda sonora ideal para estos trabajos, en todo caso, la imagen y la música debían ser una interpretación de las aventuras vividas por Hércules en esos episodios.

En tercer lugar debían elaborar un vídeo en TikTok en el que contasen las aventuras leídas previamente desde el punto de vista de otro personaje que también intervenía en las mismas. En la red social debían asumir el rol del otro para contar la aventura desde su perspectiva que evidentemente diferiría bastante de la que Hércules había vivido. Con ello, la versión de estos trabajos quedaba revisada y diferente a la que los chicos habían leído.

Como cuarta actividad, a propósito de los siguientes trabajos leídos de Hércules, se les pidió la creación de un grupo de WhatsApp entre los personajes que habían vivido la humillación por parte de Hércules. El héroe había vencido a estos animales y lo que se pretendía era imaginar de qué modo pensarían los vencidos y qué planes tendrían respecto al héroe griego si pudiesen charlar entre ellos (véase figura 2).

FIGURA 2. Ejemplo de actividad sobre conversación de WhatsApp.



Fuente: <https://bit.ly/3IkCiLO>

La siguiente actividad requería de la capacidad de síntesis y concreción de los chicos ya que se les pedía que resumieran en dos tuits aquello que consideraban más importante de cada uno de los trabajos leídos. No tenían que hacer un resumen sino seleccionar los acontecimientos que pensaban que eran más importantes de cada uno de los episodios protagonizados por Hércules y exponerlos en dos tuits, con la consiguiente limitación de caracteres que esta red social conlleva.

Como continuación, debían registrar dos imágenes con las que simbolizaran el sentimiento principal del personaje que eligieran en las siguientes aventuras del héroe. Con una fotografía debía bastar para informar sobre la situación emocional del personaje (figura 3).

FIGURA 3. Ejemplo de imágenes seleccionadas.



Fuente: Trabajo de aula

Para concluir su narración de los trabajos de Hércules, crearon para el Héroe una cuenta en Instagram en la que reflejarían en “historias” cómo era la vida diaria del héroe en el Olimpo de los dioses inventando fotografías para usar esta red social.

Todas las actividades debían incluirse en un solo enlace que podía ser una presentación y que constituía el trabajo final, el hipertexto narrativo creado a propósito de la lectura.

Finalmente, cada equipo debía presentar en el gran grupo clase su “versión” de la lectura propuesta narrando la historia surgida a través de sus propias creaciones. Con ello también se trabajaba la expresión oral tan necesaria en el ámbito educativo.

Algunos ejemplos de los trabajos completos se pueden ver en los siguientes enlaces:

- <https://bit.ly/3IkCiLO>
- <https://bit.ly/3jIk1Oa>

4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

La propuesta de lectura fue iniciada por cinco grupos compuestos de cuatro alumnos. Aunque en un principio todos los discentes parecían manifestar un gran interés y motivación por la realización de las actividades, un grupo de los cinco no concluyó la propuesta planteada.

Las actividades se explicaban en clase, de modo que los alumnos tuvieran muy claro de qué modo completar su realización sin embargo algunas de ellas, en la presentación final, estaban incompletas o no eran correctas.

Para subsanar estos errores, se llevó a cabo un proceso de evaluación en el sentido que señala Castillo-Arredondo (1999):

comprobar los resultados del proceso educativo. No quedándonos únicamente en los resultados; debemos comprobar globalmente todo el proceso para llevar a cabo las correcciones que sean necesarias. En la Educación Secundaria se precisa de una evaluación continua, basada en la disponibilidad permanente de información acerca del alumno en su proceso de aprendizaje, con el fin de intervenir en caso necesario (refuerzo, corrección, actividades complementarias...), o de constatar los logros y avances que va consiguiendo.

Es decir, los alumnos debían ir mostrando a la docente y exponiendo en el gran grupo clase el resultado de cada una de las tareas planteadas para subsanar los errores que se iban produciendo e ir corrigiéndolos de modo que la tarea final estuviera correcta. Así, este proceso de evaluación continua se hace imprescindible en esta clase de trabajos ya que de lo que se trata es de que el producto final quede completo y correcto y que los estudiantes también se motiven e interesen por mejorar sus actividades.

Además, desde el inicio del trabajo, los discentes disponen de una rúbrica definida por Mertler (2001), como guía de puntuación en la que se predefinen criterios específicos que posteriormente se utilizan para evaluar el trabajo desempeñado por el alumno. De este modo conocen lo que es necesario para que la tarea esté completa y aquello que resulta más destacable en cada una de ellas.

Con carácter general, tal y como señalan Cantero y Morales (2018), podemos diferenciar dos tipos de rúbrica para evaluar en Educación Secundaria:

- Rúbrica global u holística: hace una valoración del conjunto de la tarea mediante la utilización de unos descriptores que se corresponden a niveles globales, por lo que se pueden admitir errores en alguna parte del proceso, y está orientada a adquirir cierta información global del alumno y una radiografía general del grupo.
- Rúbrica analítica: se centra en tareas de aprendizaje más concretas y necesita un diseño más pormenorizado. Se utiliza cuando es necesario evaluar los distintos procedimientos, fases, elementos y componentes que constituyen el proceso.

Para esta propuesta, se optó por una rúbrica mixta que comprende ambos tipos, pero descritos de un modo sencillo:

- Global: la compondrán unos ítems sencillos en los que se valorará el alcance de los objetivos señalados al principio y se valorará el resultado final o hipertexto en el que ofrecen una visión propia de los trabajos de Hércules. Los datos que la componen procederán de una evaluación más detallada llevada

a cabo en las rúbricas analíticas. Dicha rúbrica se recoge en la Tabla 1.

- Analítica: se compondrá solo de tres ítems y servirá para evaluar el resultado de cada actividad con el fin de corregir errores y evitar su comisión en las tareas siguientes. Como la global, será una rúbrica sencilla cuyos resultados se sumarán para la evaluación final. Esta rúbrica se ve en la tabla 2.

Dichas rúbricas se valorarán con una puntuación de 1 a 5 en una escala en la que 5 será la máxima puntuación. (Cantero y Morales, 2018).

TABLA 1. Rúbrica global

Rúbrica	Ítems	1	2	3	4	5
Global	1. Resultado final de las actividades: creación de un hipertexto narrativo inspirado en la lectura propuesta.					
	2. Implicación en el trabajo de grupo y manifiesto interés por elaborar las tareas correctamente a propósito de la lectura.					
	3. Valoración global de la exposición final de su trabajo con la correspondiente corrección de errores en el caso en que se hayan detectado con la rúbrica analítica.					

Fuente: Cantero y Morales, 2018

TABLA 2. Rúbrica analítica

Rúbrica	Ítems	1	2	3	4	5
Analítica	1. Correcta elaboración de actividades que implican la comprensión lectora de la obra					
	2. Uso efectivo de las TIC					
	3. Exposición oral correcta de cada actividad					

Fuente: Cantero y Morales, 2018

Finalmente se llevó a cabo una autoevaluación por parte de los alumnos basada en los comentarios de los compañeros. Se llevó a cabo difundiendo los enlaces de sus creaciones en la red social Instagram y recibiendo comentarios fundados por parte del resto de grupos relacionados con cada tarea y la actividad final. De este modo se trabajaba el espíritu

crítico aunado con el conocimiento lector. Se generaron comentarios muy interesantes y otras interpretaciones a propósito de la misma lectura.

5. DISCUSIONES

Aunque no se han llevado a cabo análisis estadísticos de los resultados obtenidos en la propuesta puesto que la muestra de estudiantes es escasa, sí que se pudo realizar una valoración comparativa del trabajo con otro grupo del centro en el que imparte clase de Lengua y Literatura otra docente y que en el que se llevó a cabo una lectura “tradicional” de la obra evaluándose con un examen de la misma.

Al finalizar la lectura se proporcionó a los chicos de ambos grupos un cuestionario sobre “Los doce trabajos de Hércules” compuesto de tres preguntas abiertas relacionadas con el contenido de la obra, su lectura en clase y el modo de trabajar la lectura.

Respondieron a 41 cuestionarios en total (20 estudiantes habían trabajado la propuesta y otros 21 la lectura en clase y el examen). Dado que las preguntas eran abiertas, las docentes tuvieron que valorar los datos aportados por los chicos y realizar una valoración global de los mismos.

En general, el grupo que realizó la propuesta aquí incluida supo responder de un modo muy completo a las preguntas relacionadas con el contenido frente al otro grupo que resumía de modo ambiguo sin entrar en posibles detalles que no recordaban (los primeros eran capaces de reproducir con detalle casi todos los trabajos de Hércules).

En relación con el tema de la lectura, el grupo que elaboró el hipertexto estaba encantado con su versión de los trabajos de Hércules sin necesitar dedicar mayor tiempo a la lectura guiada en clase frente al otro grupo que estaba muy satisfecho con dedicar una sesión lectiva a la lectura en voz alta de la obra.

Finalmente, y en esto eran contundentes, los chicos estaban encantados con el resultado final de sus creaciones y querían seguir trabajando de este modo (excepto el grupo que no acabó las tareas) frente al otro grupo

que sugería a su profesora la posibilidad de trabajar las lecturas con actividades “divertidas” como en la otra clase.

De modo que la valoración global de este tipo de trabajos es muy positiva porque a los chicos les gusta trabajar en grupo y además les motiva usar las herramientas TIC que suelen emplear en su vida cotidiana como instrumento de aprendizaje. Aunque lo importante es sin duda que logran mejorar su comprensión lectora puesto que para elaborar las tareas planteadas han debido entender previamente la narración. Crean a partir de lo leído haciendo suya la obra y consiguiendo por tanto aumentar su interés por la misma.

6. CONCLUSIONES

Se comprueba que los objetivos planteados en este trabajo se han cumplido. Por un lado, los alumnos fueron muy creativos: inspirándose en la lectura generaron versiones alternativas de los trabajos del héroe, inventaron vidas para algunos de los personajes de las aventuras e incluso llegaron a imaginar la vida de Hércules tras su muerte.

Por otro lado, todas las tareas estaban debidamente justificadas y las aventuras resultaban totalmente coherentes con el contenido de los episodios leídos.

Asimismo, la motivación de los grupos resultaba evidente cuando la docente los escuchaba hablar de la lectura o pedían quedarse en clase en tiempos de descanso para completar actividades de un modo original.

A ello hay que añadir que la mayoría de los grupos supieron pactar el trabajo llevando a cabo las tareas en armonía y generando creaciones originales. Además supieron aplicar la metodología ABP considerando la importancia de difundir su producto final para que el centro conociese las obras creadas. Para ello usaron las redes sociales del centro.

Además, les gustó tanto este tipo de trabajo que propusieron a la docente la posibilidad de continuar con las lecturas mediante este tipo de propuestas y a esta proposición se añadieron los alumnos del resto de grupos del centro.

Para concluir, y como futuros proyectos a partir de este trabajo, se plantea la posibilidad de llevar a cabo un estudio comparativo cuantitativo en el que se analicen exhaustivamente los resultados lectores entre la aplicación de una propuesta de lectura tradicional y otra basada en las nuevas metodologías en alumnos de Educación Secundaria y sobre todo, se pretende la difusión de este tipo de propuestas en publicaciones divulgativas para que puedan servir a otros docentes en la motivación y aumento del interés lector de su alumnado (tan complicado hoy en día en las aulas de Secundaria).

7. REFERENCIAS

- Bautista, A., & Alba, C. (1997). ¿Qué es tecnología educativa?: autores y significados. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 9, 51-62. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61102>
- Cabero-Almenara, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.
- Castillo-Arredondo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria. *Educación XXI*, 2(1), 65-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.373>
- Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). *Why do project based learning?* San Mateo Country Office of Education. http://bie.org/about/why_pbl
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Delgado-Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 39-53. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376003.pdf>
- Dueñas-Lorente, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. CCS. <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Hernández Martínez, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Síntesis.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.

- Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Jackson Education Service District.
- Katz, L. (1994). *Aprendizaje basado en proyectos*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7, Article 25.
<https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Rodari, G. (2001). *Gramática de la fantasía*. Planeta de Libros.
- Sánchez-Miguel, P., Mendo-Lázaro, S., León-Del Barco, B., Amado, D., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Escala de gestión del aprendizaje cooperativo en el aula. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 59-71.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.05>
- Venegas, P. F. M., & Roa, J. D. D. V. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811636004/index.html>

LITERATURA Y DIDÁCTICA DIGITAL CON METODOLOGÍA UDL

MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN
Universidad La Sapienza de Roma

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La didáctica de la literatura, por lo que a enfoques didácticos se refiere, requiere una actualización acorde con la implementación tecnológica en acto. Entendemos por nuevas tecnologías todo lo relacionado con la innovación tecnológica en relación con una educación que integre la Transformación Digital Educativa, TDE, vocablo que engloba, además de las TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TAC: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, es decir, las tecnologías como medio a través del cual se adquiere conocimiento; y las TEP: Tecnologías del Empoderamiento y la Participación, que hacen referencia a recursos para facilitar el aprendizaje y cooperación colectiva de todo el alumnado en el marco de una escuela inclusiva. Por tanto, las TDE (TIC, TAC y TEP), representan todas las tecnologías que están transformando el mundo en el que vivimos.

Esta transformación digital educativa revierte en proyectos como el *Plan de Acción de Educación Digital Europeo* (DEAP, 2021-27), que pretende apoyar la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la UE a la era digital; por consiguiente, en el Espacio Europeo de Educación <<https://education.ec.europa.eu/>> donde se describe el *Plan*, se especifica que la “transformación digital” requiere:

- capacidades y competencias digitales básicas desde una edad temprana;
- alfabetización digital, incluida la lucha contra la desinformación;

- educación informática;
- buen conocimiento y comprensión de las tecnologías intensivas e inteligencia artificial;
- capacidades digitales avanzadas que generen más especialistas digitales;
- velar por que las niñas y las mujeres jóvenes estén representadas por igual en los estudios y carreras digitales.

El *Universal Design for Learning* (UDL) o *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) es un marco educativo que asienta sus bases en las nuevas tecnologías, se fundamenta en las Ciencias del aprendizaje y promueve el desarrollo de entornos pedagógicos flexibles y espacios de aprendizaje que pueden adaptarse a las diferencias individuales para promover la inclusión. Este marco teórico concuerda con las actuales tendencias de la enseñanza de la literatura que persiguen fines concretos y pragmáticos como la resiliencia, o el respeto a la diversidad, el reconocimiento de identidades fronterizas y de pertenencias plurales, comprendiendo la diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria (Martínez León, Ballester Roca, Ibarra Rius, 2017). De hecho, lo más importante en el marco UDL es la adaptación de los planes de estudios para hacerlos más accesibles a todos los alumnos y, dado que este método está diseñado desde el principio para abordar las diferencias individuales, es posible eliminar los programas de adaptación para discapacitados y promover, realmente, la inclusión. Las tecnologías aplicadas utilizando los principios UDL hacen que la personalización de los currículos sea más efectiva para los estudiantes; claramente, necesitamos ser creativos en el diseño de entornos de aprendizaje flexibles que aborden la variabilidad de los estudiantes utilizando una amplia gama de soluciones y la propuesta tecnológica debe ser cuidadosamente planificada (Cast, 2011, p. 9), solo así podremos contar con un alumnado motivado y activo.

Los principios fundamentales del UDL son tres. En primer lugar, es necesario aportar *múltiples medios para motivar* al alumno e incitarlo a la participación. Del mismo modo, es esencial proporcionar *múltiples*

medios de representación de los contenidos didácticos, precisamente porque los estudiantes no son todos iguales y difieren en la forma de percibir y comprender la información que el docente les quiere hacer llegar. En tercer lugar, es esencial proporcionar *múltiples medios de acción y expresión* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). Estos tres principios están corroborados por trabajos de investigación de estudiosos como Bloom, Piaget, Brumer, Ross y Vygotsky, quienes subrayan la importancia de los *scaffolds* graduales, que pueden ser importantes cuando el alumno comienza a estudiar una disciplina y gradualmente se eliminan a medida que el estudiante adquiere experiencia (Cast, 2011, p. 5).

Por consiguiente, el UDL ofrece flexibilidad en el modo en que la información se presenta, en el modo en que los estudiantes responden y demuestran sus conocimientos y, además, elimina los “guetos” entre el alumnado manteniendo alta la motivación y las expectativas de rendimiento para todos los estudiantes, incluidos los alumnos con NEE y los más aventajados (Cast, 2011, p. 6). Estas son las bases pedagógicas del marco educativo UDL que han constituido las coordenadas de nuestro curso de literatura que a continuación exponemos.

2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO *ELOCUTIO* □□

Elocutio □□-así hemos llamado a nuestro curso de literatura, junto con el taller de figuras retóricas que lo introduce-, se centra en el aprovechamiento de recursos tecnológicos para consolidar los conocimientos que el alumno ya posee, para aumentar sus conocimientos de literatura y lenguaje literario y, especialmente, aumentar su motivación. Así, junto a la aportación metodológica de los instrumentos didácticos tradicionales, se realiza la presentación de materiales en entorno digital siguiendo las bases teóricas del UDL y de la didáctica de la literatura.

La didáctica de la literatura sigue vinculada a corrientes literarias que han llegado hasta hoy, como la Semiótica literaria (Lotman, 2011), que ha hecho que se conciba el texto literario como signo con una función comunicativa específica; y si hoy entendemos la literatura como un acto de habla con un uso específico, el estético, ha sido gracias a la

Pragmática literaria (Van Dijk, 1978), que ha hecho que la literatura sea entendida como un hecho de comunicación, por ello, en nuestro curso hemos tenido en cuenta los contextos de producción y recepción de las obras tratadas.

Por lo que respecta a la Teoría empírica de la literatura, que se basa en el Constructivismo (Piaget, Vygotsky), ha hecho que el significado de la obra literaria se empiece a considerar fruto de la intervención del lector en el proceso de lectura; del mismo modo, ha contribuido a que se aceptara que la comprensión del texto es un proceso de construcción a partir de los conocimientos previos. Gracias a la Estética de la recepción (Mayoral, 1987), los textos no son literarios de forma inmanente, no hay una lengua específica de la literatura, pues la lectura es entendida como proceso dinámico de construcción del significado y el lector es el protagonista del proceso de lectura.

Hoy en día se habla de los nuevos lectores; para Martos Núñez (2021, p.7), cabe decir que frente al lector clásico meditativo hay que hablar de un lector atento a las mezclas de lenguajes y señales que vemos en las ciudades y por todos lados; un lector hiperconectado, que se implica en el universo compartido, al modo de los videojuegos, que es ubicuo, capaz de visitar distintas propuestas narrativas, a través de dispositivos o aplicaciones. Este lector activo (con total movilidad física, informacional y comunicacional), capaz de manejarse en distintas pantallas y dispositivos que tiene a su disposición, este lector que tiene una atención irremediamente parcial y continua, que es multitarea y ubicuo (omnipresente en redes sociales) está adaptado perfectamente para seguir un itinerario multimodal, como ocurre con las llamadas constelaciones literarias.

Por ello, nuestro modelo didáctico de educación literaria está basado en el conocimiento de los textos mediante un proceso -llevado a cabo, en numerosos casos, gracias al uso de las nuevas tecnologías- de comprensión y construcción por parte del alumno del pensamiento cultural y la intertextualidad. A propósito de la intertextualidad, Rovira Collado (2019) señala que hay que saber enseñar a emparejar datos vinculados a la literatura en toda su diversidad, mediante enfoques conectivistas, como son los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias bien

fundadas. Así, en nuestro curso hemos propuesto itinerarios de lectura pensando en los intereses de los alumnos, alternando textos actuales y antiguos, literarios y no literarios de nuestra tradición y de otras culturas.

Del mismo modo, hemos puesto en práctica el concepto de formación literaria basado en el proceso activo del aprendizaje de los alumnos. Hemos seguido este modelo para despertar en el alumno interés por el texto literario y el proceso de lectura y hemos fomentado estrategias didácticas para desarrollar en el estudiante hábitos de lectura que le llevaran al desarrollo de su competencia literaria (Colomer, 1995). Por tanto, la competencia literaria la hemos entendido como competencia lectora, por ello, hemos fomentado en el alumno estrategias que le permitieran, como lector, la construcción del sentido, la comprensión e interpretación de textos y su relación con el contexto histórico-cultural en el que se habían producido. En nuestro curso hemos intentado también despertar el placer y disfrute de la lectura a través del descubrimiento y conocimiento de la estética de una amplia gama de textos literarios próximos a los intereses de los alumnos, sin olvidar la diversidad de soportes (libros, audiolibros, etc.) y canales de transmisión derivados de los actuales avances tecnológicos, pues la didáctica actual está íntimamente vinculada a la narrativa transmedia (Sánchez García, Rodríguez Álvarez, 2022; García Rivera, Bravo Gavero, 2019).

Rifà (2021, p. 371) plantea una serie de propuestas de promoción lectora identificando al alumno como lector social que se debería acercar a la lectura a partir de estrategias que le permitan un mayor compromiso e implicación y que le permitan potenciar su valor social en el grupo al que pertenece. Del mismo modo, propone que la lectura sea un bien de consumo cultural, a imagen y semejanza de la música, la ropa o el cine y propone crear un entorno rico en oportunidades lectoras y situaciones en que la lectura esté siempre presente; también aconseja participar en premios literarios como *Protagonista Jove*, organizado en Catalunya, en el que los jóvenes lectores se convierten en jurado. Algunas de las estrategias que propone requieren la presencialidad, como organizar visitas de autores elegidos por los alumnos o montar meriendas para mejorar las relaciones entre los miembros del grupo. Otras estrategias propuestas por Rifà se pueden implementar fácilmente en contextos virtuales, por

ejemplo, organizar visitas a espacios donde hayan sucedido fragmentos de la lectura: las denominadas rutas literarias; buscar relación del libro con otras formas culturales: películas, música, series, etc.; abrir un blog donde los alumnos puedan elaborar reseñas según su criterio y opinión; comunicarse por red con otros lectores/as: *Facebook, Whatsapp...* En definitiva, de lo que se trata es de implementar estrategias que valoricen la literatura, que la vinculen a todo tipo de experiencias y que se propongan despertar el gusto por la lectura.

Además de las teorías literarias, hay una serie de teorías psicopedagógicas que han incidido en la didáctica de la literatura de modo significativo. En primer lugar, podemos citar la Psicolingüística (Piaget, 1969; Vygotsky, 1977, 1979; Luria, 1979), disciplina que enlaza la psicología con el lenguaje y que surge como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso. Cabe mencionar, igualmente, la Psicología cognitiva (Ausubel, 1986), que centra su interés en los procesos de aprendizaje y construcción del contenido y en cómo se desarrollan esos procesos, es decir, cómo se organizan los conceptos en la mente humana y cómo se desarrolla la comprensión en el acto comunicativo. Siguiendo estas teorías psicopedagógicas hemos visto la necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno y la necesidad de asegurar aprendizajes donde los nuevos contenidos tenían que ser potencialmente significativos y los alumnos debían estar motivados para relacionar estos con los que ya poseían y con contenidos pertenecientes a otras culturas; todo lo cual hemos puesto en práctica en nuestro curso favoreciendo esa relación con la ayuda de enlaces entre contenidos, pues, como apunta Martos Núñez (2021, p.4), enseñar literatura no es solo activar la competencia lectora individual a partir de un texto dado, sino que es también la capacidad de (re)conocer estos múltiples “hilos” y conexiones entre los textos y las literaturas del mundo, y, al igual que Penélope, desteter los discursos hegemónicos al tiempo que vamos armando otros discursos contrahegemónicos que busquen mostrar la diversidad y pluralidad.

Del mismo modo, gracias a las teorías psicopedagógicas hemos visto la importancia de proponer en clase actividades de interpretación oral, como la dramatización, recitación o lectura en voz alta. Mediante estas

tareas, también llamadas *tareas de empatía* (Wiggins y Mc Tighe, 2005), se le pide al alumno que intente pensar o sentir como otro individuo. En nuestro curso hemos pedido a los alumnos que se identificaran con un personaje de una obra literaria y que explicaran lo que sentían. Otra tarea de empatía que hemos propuesto ha sido pedirles a los alumnos que explicaran un determinado tema a los demás compañeros mediante un *Power Point* o un vídeo elaborado por ellos mismos.

Igualmente, hemos visto la necesidad de fomentar los talleres literarios en la clase, la escritura literaria y la experimentación de técnicas y recursos literarios por parte del alumno mediante actividades lúdicas y creativas sobre el texto literario, todo lo cual hemos podido implementar en entornos digitales. Así, nuestro curso se abre con un taller didáctico sobre figuras retóricas y aprovechando la interactividad de las nuevas tecnologías el alumno ha podido desarrollar su competencia creativa mediante *tareas de aplicación* (Wiggins y Mc Tighe, 2005), donde se propone a los alumnos ejercicios auténticos que requieren que respondan a una situación real o a una situación que simula la realidad utilizando las habilidades adquiridas. Este tipo de ejercicios, como la producción de poesías en contextos virtuales, han sido muy útiles en nuestro curso para acercar aún más al alumno al texto literario.

Asimismo, hemos considerado necesario favorecer el aprendizaje autónomo y el aprendizaje activo, para lo cual se requiere la adquisición de estrategias cognitivas y el desarrollo de la memoria comprensiva del alumno, verdadero protagonista de su aprendizaje. Esto se puede conseguir proponiendo, por ejemplo, *tareas de autoconocimiento* (Wiggins y Mc Tighe, 2005) en las que el alumno demuestra ser consciente de su funcionamiento cognitivo, de sus lagunas y de sus logros, lo cual es un indicio de que está progresando. Por eso, en nuestro curso hemos dado amplio espacio a la autoevaluación y al diálogo mediante chat para que ellos mismos expresaran sus carencias y sus dificultades.

Hay que añadir que el autoaprendizaje se está fomentando en la didáctica gracias a las nuevas tecnologías, y el *Flipped teaching*, precisamente mediante el uso de entornos virtuales, propone la enseñanza invertida a través de una revolución de la estructura de la propia lección, volcando el sistema tradicional para hacer más funcional y productivo el tiempo

escolar, haciendo que el docente asuma un papel de guía y tutor. En esta modalidad didáctica la herramienta que más se utiliza es el vídeo, además de otros recursos multimedia a través de plataformas de aprendizaje; los recursos son inmediatos y esta inmediatez hace que el alumno se sienta más seguro y motivado, pues todos los conceptos están siempre a su disposición: antes, durante y después de la lección.

De hecho, uno de los objetivos del plan de estudios UDL consiste en ayudar a los estudiantes a dominar el aprendizaje en sí y la *Flipped Lesson* constituye una herramienta indispensable para conseguirlo. Asimismo, el diseño de currículos utilizando UDL permite a los profesores eliminar posibles barreras que puedan impedir que los estudiantes alcancen sus objetivos de aprendizaje. Para ello, hay que intentar que el alumno esté orientado adecuadamente para lograr sus objetivos, que esté bien informado y que esté muy motivado.

Hay cuatro componentes en el plan de estudios UDL: *objetivos, métodos, materiales y evaluaciones* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). En cuanto a los *objetivos*, estos se articulan de tal manera que se reconoce que los estudiantes son diferentes entre sí, por eso, en nuestro curso hemos ofrecido varios caminos, herramientas y diferentes estrategias para lograr que el alumno se acercara al texto literario. Los *métodos* UDL, por su parte, se adaptan en función del seguimiento continuo del progreso del alumno y se tiene en cuenta el contexto de aprendizaje; por eso, en nuestro curso ha sido de gran utilidad la escritura colaborativa con aplicaciones de *Gsuit* como *Google Docs*, *Google Sheets* y *Google Presentations*. Por su parte, los *materiales* en el marco UDL son variables y flexibles. Hemos utilizado hipervínculos, glosarios y herramientas necesarias para acceder, analizar, sintetizar y demostrar la comprensión del texto literario de diversas formas. Los *materiales* UDL ofrecen caminos alternativos al éxito y varias opciones para captar y mantener el interés y la motivación. Por ello, en nuestro curso de literatura y en nuestro taller en contexto digital, las tareas se han presentado en diferentes formatos utilizando la transcripción o audición de los diferentes textos literarios. En cuanto a la *evaluación* UDL, el objetivo es mejorar la precisión y las oportunidades de evaluación al garantizar que los controles sean lo suficientemente completos,

articulados y adecuados para todos los alumnos. Así, en nuestro curso en entorno digital, para comprobar el grado de aprendizaje de los alumnos, hemos utilizado diferentes formatos en los ejercicios de control y la autoevaluación para fomentar la motivación en el alumnado.

El UDL se rige por una serie de principios como la *flexibilidad de uso*, *es simple e intuitivo*, ofrece información *de fácil acceso*, se rige por un principio de *tolerancia del error* y requiere *poco esfuerzo físico* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). En cuanto a la *flexibilidad de uso*, sería recomendable permitir la personalización de los contenidos y dar al alumno la posibilidad de navegar con su propia velocidad. En nuestro curso hemos intentado, además, dar la opción de imprimir el texto o escucharlo. En cuanto al *uso sencillo e intuitivo* del UDL, el objetivo es reducir al máximo la complejidad del material propuesto al alumno eliminando palabras y expresiones de difícil comprensión. Asimismo, es útil explicar el significado de los iconos y símbolos, y utilizar un diseño y una navegación coherentes. En nuestro curso hemos ofrecido sugerencias durante la realización de las actividades y siempre, cuando proponíamos una actividad o ejercicio, poníamos un ejemplo al principio. En cuanto a la información *de fácil acceso*, lo ideal es utilizar diferentes modalidades en la presentación de las actividades como la modalidad verbal, pictórica o táctil. En nuestro curso, para facilitar el acceso a los contenidos, hemos proporcionado información e instrucciones de “ayuda”, hemos facilitado la definición de nuevos términos y acrónimos y hemos evitado el uso de términos jergales. En cuanto a la *tolerancia al error*, lo ideal sería disponer los elementos necesarios de forma que se eviten posibles errores, por ejemplo, eliminando las funciones que pueden provocar acciones irreversibles. En nuestro curso hemos ayudado al estudiante a corregir y evitar errores permitiéndole el uso del corrector ortográfico, hemos proporcionado enlaces para ayudarle, le hemos recordado de vez en cuando los plazos de entrega de tareas, le hemos dado la oportunidad de hacer los ejercicios “en sucio” antes de pasarlos “a limpio” y le hemos proporcionado ejercicios similares a los que iba a encontrar en los controles, los cuales deben ser frecuentes para que el aprendizaje del alumno no se evalúe solamente en una única prueba final. En cuanto al *esfuerzo físico bajo*, hay

que intentar, por ejemplo, agrupar acciones en zonas concretas de la pantalla para reducir el movimiento de la mano y, en la medida de lo posible, reducir el movimiento del ratón.

Hasta aquí la presentación general del curso *Elocutio* □□ A continuación, presentamos nuestro curso a la luz de los tres pilares fundamentales del método UDL: *Múltiples medios para motivar al estudiante*, *Múltiples medios de representación* y *Múltiples medios de acción y expresión*.

2.1. MÚLTIPLES MEDIOS PARA MOTIVAR

Hay alumnos que se sienten motivados ante las novedades, mientras que otros se desvinculan, incluso se asustan ante la espontaneidad y prefieren la rutina diaria; a algunos alumnos les puede gustar trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con sus compañeros. Por tanto, lo ideal sería presentar diferentes mecanismos de motivación, así, cada alumno puede elegir el más indicado para él. Como apunta Rifà (2021, p. 369), en la enseñanza de la literatura se deben programar actividades motivadoras con el fin de activar muy especialmente la sensibilidad del lector, por ejemplo, buscar paralelismos con una comida, olor, música, cuadro..., que remitan al libro; pedir que traigan una música que relacionen con algún fragmento del libro y escucharla colectivamente para decidir cuál es la banda sonora de cada capítulo o fragmento del libro; leer fragmentos de la obra en voz alta como acto colectivo para la potenciación del grupo. Algunas de estas sugerencias tienen valor añadido al prestarse fácilmente a una implementación en contextos virtuales, por ejemplo: seleccionar el fragmento o frase que más les ha gustado y compartirla con el resto de la clase y analizarla colectivamente para detectar los elementos que han provocado tal sensación; poner un punto en el capítulo o fragmento que los enganchó a la lectura del libro y observar el porqué de la elección: vocabulario, estructura, diálogos, etc.; poner un punto en el fragmento que los emocionó: llorar, reír, tener miedo...; hacer paralelismos con otros personajes de otras obras: buscar desde un punto histórico algunos personajes similares, observar sus características, su momento histórico, sus autores, etc.

Para nosotros es esencial aportar todas las sugerencias posibles, pues, por lo que concierne a los medios motivadores, sabemos que los estudiantes difieren mucho en la forma en que pueden involucrarse o motivarse para aprender, pues no existe un medio de participación que sea óptimo para todos los estudiantes en todos los contextos. La afectividad, como sabemos, es un elemento crucial del aprendizaje, sin embargo, hay una gran cantidad de factores que pueden influir en la variación individual de esa afectividad, incluida la neurología, la cultura, la relevancia personal, la subjetividad, entre otros. De hecho, no existe un solo medio de participación que sea óptimo para todos los estudiantes en todos los contextos; así, el UDL soluciona el problema proporcionando diferentes opciones para aumentar la motivación en los alumnos.

Para obtener estudiantes decididos y motivados, el UDL se propone estimular el interés en el aprendizaje bajo este principio de pluralidad en la motivación, por ello, nos hemos planteado desarrollar nuestro curso de literatura ofreciendo al estudiante diferentes *opciones para conseguir interés*; diferentes *opciones para sostener el esfuerzo y la perspectiva* y diferentes *opciones para la autorregulación* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). Para proporcionar *opciones para captar interés* es necesario optimizar la elección y autonomía individual; optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad; y minimizar las amenazas y las distracciones (Cast, 2011). Por ello, hemos diseñado nuestro curso de tal manera que la estructura fuera predecible y hemos mantenido ese formato hasta el final para que el alumno supiera en todo momento lo que tenía que hacer. Del mismo modo, hemos involucrado a todos los estudiantes en las discusiones de clase usando herramientas interactivas como foros, chat, etc. Otro aspecto que hemos cuidado en nuestro curso ha sido el apoyo a los estudiantes en la elección de los grupos, lo cual les ha hecho sentir más tranquilos y motivados.

Hemos celebrado los logros de los estudiantes con una especie de “insignias” que posee la plataforma *Moodle*. Esta plataforma también posee una especie de certificados, “Course Certificate”, basados en condiciones predefinidas establecidas previamente por el profesor. En definitiva, *Moodle* posee toda una serie de complementos y un sistema de puntos de gamificación para recompensar los logros de los estudiantes.

Para hacer la presentación del material del curso más atractiva hemos utilizado diferentes formatos. Hemos proporcionado variedad en tipos de tareas y tipos de interacciones como *H5p*, una herramienta para crear vídeos que se pueden enriquecer con interactividad, con explicaciones, imágenes adicionales, tablas y preguntas de opción múltiple. *Vizia* es otra aplicación para hacer interactiva la visión de un vídeo.

Contamos, además, con toda una serie de herramientas en la Red que pueden sernos de gran utilidad en la preparación de nuestras clases para motivar a nuestros alumnos. Por lo que respecta a la utilización del vídeo en la enseñanza de la literatura, creemos conveniente tener en cuenta herramientas como *GameMaker*, ideal para crear y modificar vídeos o *Historypin*, una plataforma digital. Otra herramienta es *Digital Storytelling*, una especie de laboratorio de diseño de instrumentos para experimentar con la producción de narraciones digitales para presentar en clase e insertar, así, herramientas expresivas motivadoras.

Por lo que concierne a las herramientas para la creación de *storybooks*, contamos con: *Storybird*, *StoryJumper*, *The Incipit*, *□lines*, *Boomwriter*, *Piclits* y *Little Bird Tales*. Para crear historias con imágenes, texto y sonido tenemos *Atavist*, *Racontr*, *Intertwine*, *Shorthand*, *Phorthand*, *PhotoSnack* y *Voicethread*. Los instrumentos digitales de que disponemos para la creación de un cómic son, entre otros, *PowToon*, *Storyboard that*, *Bitstrips*, *ACMI generator*, *Go Animate*, *Voki* y *Tellagami*.

Otras herramientas para “captar interés” son: *Creaza*, que es una página web para crear viñetas, mapas mentales, elaboraciones gráficas con *Midomo*, *Cartoonist* y *AudiEditor*. *Weebly* permite crear sitios web, incluso con varias páginas, en unos pocos clics. *Mozilla X-Ray Goggles* permite ver los componentes básicos que se utilizan para la composición de sitios web en Internet, pues al activar *X-Ray Goggles* es posible inspeccionar el código que se encuentra detrás de cualquier página web. También es posible personalizar los elementos del código con un simple clic reemplazándolos con el propio texto, con las propias imágenes y podemos crear una página de inicio personalizada de un periódico o de un sitio web literario. *Tiki-Toki* es una aplicación en línea que permite crear hermosas líneas del tiempo, insertar textos, imágenes y vídeos para poder crear itinerarios y constelaciones literarias. Utilizar herramientas

expresivas como estas en la enseñanza también contribuye al desarrollo de la competencia digital y son un gran estímulo para nuestros estudiantes. El marco teórico UDL, hace tesoro de toda esta aportación tecnológica para después hacer de nuestras clases un instrumento de formación mucho más efectivo.

Por lo que concierne a proporcionar *opciones para apoyar el esfuerzo y la perspectiva*, el UDL propone aumentar la prominencia de las metas y los objetivos, variar los recursos para optimizar el desafío; promover la colaboración y la comunidad y apoyar las interacciones positivas y productivas entre compañeros (Cast, 2011). En nuestro caso, hemos implementado prácticas de autoafirmación para grupos de aprendizaje cooperativo con metas, funciones y responsabilidades claras. Además, cada usuario de *Moodle* tiene su propio blog, lo cual ha permitido a los estudiantes registrar información y objetivos personales. Del mismo modo, el complemento “Lista de verificación” de *Moodle* muestra barras de progreso y permite a los estudiantes realizar un seguimiento de la consecución de sus objetivos. El *forum* de actividades de *Moodle* permite a los estudiantes y profesores intercambiar ideas mediante la publicación de comentarios como parte de un “Tema”, mientras que los blogs permiten a los estudiantes registrar reflexiones sobre sus actividades de aprendizaje. Además, la actividad “Comentarios” permite a los educadores crear y realizar encuestas para recopilar comentarios.

En tercer lugar, la motivación según el protocolo UDL, prevé proporcionar *opciones para la autorregulación*, es decir, promover expectativas y convicciones que optimicen la motivación, facilitar habilidades y estrategias personales de *coping* y desarrollar la autoevaluación y la reflexión (Cast, 2011). A este propósito, en la elaboración de nuestro curso en entorno digital hemos adoptado la modalidad *flipped teaching* para fomentar la autorregulación y el autoaprendizaje. Hemos ayudado a los estudiantes a anticipar y prepararse para cambios en las actividades, en los horarios y nuevos eventos. Además, los anuncios, el calendario, las notificaciones y las publicaciones del *forum* de *Moodle* brindan una serie de herramientas para mantener a los estudiantes actualizados sobre los requisitos del curso, lo cual ha sido muy útil para la implementación de la *Flipped lesson*. Hemos creado enlaces en los materiales para

mostrar cómo los pequeños objetivos de aprendizaje se conectaban de una lección a otra, precisamente, para lograr objetivos a largo plazo. Del mismo modo, hemos dedicado un espacio para la autorreflexión y la autoevaluación, dos aspectos motivadores esenciales en la implementación del UDL.

2.2. MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN

El UDL contempla, como apuntábamos, multiplicidad de formatos a la hora de presentar al alumno el material didáctico. El formato *Word* y el *Power Point* son ideales para alumnos con problemas visivos ya que pueden agrandar los caracteres todo lo necesario; hemos utilizado el formato vídeo, ideal para los alumnos con problemas auditivos porque la mayoría están especializados en la lectura de los labios; además, los vídeos los hemos presentado con una vista previa del contenido.

Este principio encuentra pleno acogimiento en la enseñanza de la literatura pues, por lo que concierne a los múltiples medios de representación, proponer tareas en las que el estudiante puede ver la transcripción del texto, escuchar su lectura y mostrar en clase dramatizaciones o versiones cinematográficas de obras literarias, puede ser muy útil; estas últimas entrarían dentro de las llamadas *tareas de perspectiva* (Wiggins y Mc Tighe, 2005) basadas en ejercicios que requieren que el alumno adopte una perspectiva crítica, por ejemplo, haciéndole cuestionar las intenciones de la persona que escribió un determinado texto o realizó una versión cinematográfica. En nuestro curso hemos trabajado con las películas: *El Cid* (1961) y *El Cid. La leyenda* (2003), y les hemos pedido que identificaran cuál, según los alumnos, interpretaba mejor la finalidad de la obra y evocaba mejor el momento histórico.

Lo ideal es proporcionar *opciones para la recepción de los materiales* ofreciendo formas de personalizar la visualización de la información y también para escuchar el contenido. Por ello, hemos cuidado el contraste entre el fondo de la pantalla y el texto, el color de las letras, el volumen y la velocidad en las audiciones, la disposición de los elementos visuales y hemos incluido transcripciones. Hemos permitido que el estudiante usara el corrector ortográfico y diccionarios. Del mismo modo, en el UDL es recomendable proporcionar *opciones relacionadas con el*

lenguaje, por consiguiente, hemos promovido la comprensión de la lengua de textos literarios pertenecientes a otras épocas y hemos aclarado las expresiones que podían resultar extrañas al estudiante. Igualmente, es importante aportar *opciones para la comprensión*; en nuestro caso, mediante enlaces, hemos aportado contenidos sobre literatura y la lengua literaria que los alumnos habían visto en unidades didácticas anteriores que trataban el mismo autor o la misma figura retórica y hemos usado transcripciones en los vídeos utilizados.

2.3. MÚLTIPLES MEDIOS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

El principio de acción y expresión nos conecta con todo lo que son los ejercicios y controles que proponemos a nuestros alumnos. Estamos ya acostumbrados a elaborar materiales de control diferentes para los alumnos con NEE dándoles la posibilidad de hacer las tareas y las pruebas de la forma más adecuada para ellos; lo ideal sería ampliar esta posibilidad a todo el alumnado, dado que cada estudiante tiene sus propias exigencias. Hay que tener en cuenta que puede haber alumnos con problemas de movimiento, por ejemplo, con parálisis cerebral o puede haber alumnos con problemas de lenguaje, con dislexia, etc., y cada alumno aborda los ejercicios de forma diferente, es decir, algunos se expresan mejor con textos escritos y otros prefieren hablar. Por consiguiente, tanto la acción como la expresión requieren una atención plena, ya que es un área donde los estudiantes presentan diferentes problemas, y para resolverlos necesitamos proporcionar *opciones para la acción física*, por ejemplo, variar los métodos de respuesta y adaptar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia. Puede ser útil proporcionar alternativas al uso del teclado o permitir la omisión del menú de navegación. Es importante también proporcionar *opciones de expresión y comunicación*. Así, tenemos diferentes medios y herramientas de presentación multimodal como *Voicethread*, *Educreations*, *Explain*, *Everything*. Además, con *Moodle* hemos podido crear resultados de aprendizaje transparentes para los estudiantes y crear grupos de estudiantes para fomentar la interacción. Del mismo modo, es fundamental proporcionar *opciones para funciones ejecutivas*, para ello, hemos utilizado herramientas colaborativas como *Google Docs*.

Como decíamos, no es recomendable dejar las calificaciones para el final, por eso los controles han sido frecuentes. Del mismo modo, para comprobar el grado de aprendizaje de los alumnos, hemos utilizado *tasks explicativas* (Wiggins y Mc Tighe, 2005), pues sabemos que cuando un alumno puede dar una respuesta correcta pero no sabe explicar por qué lo es, es muy probable que no haya comprendido bien el concepto, por lo tanto, ejecutar bien una prueba no es suficiente; así, en nuestro curso, el alumno explicaba y justificaba sus propias respuestas a través de una entrevista con el profesor utilizando el chat de *Moodle*.

Como vemos, la implementación del marco pedagógico UDL reivindica la integración y la promueve mediante el uso de entornos digitales; estos representan el mejor aliado para llevar a cabo una didáctica actual que acompañe al alumno en el descubrimiento del legado literario de su propia cultura relacionándola con otras, y las nuevas tecnologías facilitan enormemente este proceso.

3. BALANCE FINAL

En nuestra propuesta didáctica se ha tratado de motivar al alumno y hacerle comprender los textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones retóricas, temas y motivos de la tradición literaria mediante recursos tecnológicos. En la actualidad, los entornos digitales representan un estímulo para la didáctica de la literatura, por eso, en nuestro proyecto didáctico, era indispensable incluir las nuevas tecnologías con la finalidad de motivar al alumno y proponer un curso adecuado para toda la clase, sin descuidar ni a los discentes con necesidades educativas especiales ni a los más aventajados, los dos grupos de estudiantes que suelen quedarse relegados por no estar entre la media. De hecho, el principal objetivo del método UDL es eliminar los obstáculos que impiden una didáctica integradora ofreciendo formación adecuada para todos los estudiantes evitando que se creen “guetos” y promover la inclusión de forma efectiva. En este momento, la didáctica digital representa el entorno ideal para llevar a cabo este tipo de didáctica inclusiva que fomenta la creación de diseños educativos flexibles y

personalizables que permiten avanzar adecuadamente a todos los alumnos en su aprendizaje.

Nuestro principal propósito ha sido aproximar al alumno al conocimiento de autores y muestras más relevantes de nuestro patrimonio literario mediante el método UDL y el uso de las nuevas tecnologías sin descuidar, claramente, las aportaciones de la Semiótica literaria, la Pragmática literaria, la Teoría empírica de la literatura y la Estética de la recepción. Del mismo modo, las teorías psicopedagógicas nos han dejado unos principios metodológicos que son: la motivación, la explicitación de los conocimientos previos, la funcionalidad de los aprendizajes de forma que lo aprendido pueda ser transferido a nuevas situaciones y la actividad del alumno, creador de sus propios aprendizajes, todos ellos, han sido principios fundamentales en la implementación de nuestro curso *Elocutio* □□

En síntesis, hemos utilizado el método pedagógico UDL con la intención de poner en práctica todos estos avances didácticos, junto con la utilización de las nuevas tecnologías, trasladando la clase de literatura a un entorno digital, principalmente, porque el UDL es un método muy indicado para la integración de los alumnos con discapacidad; si bien estamos convencidos de que, como afirma la poetisa Ángela Carolina (2021):

Las personas con discapacidad, no somos ni tenemos capacidades diferentes. Todos, con o sin discapacidad, tenemos capacidades diferentes en sí, somos diferentes, como lo son cada ser humano, que es único y valioso en sus distintas diferencias.

4. REFERENCIAS

- Carolina, Á. (2021). El blog de una poeta ciega.
www.angelacarolina.poeta.blogspot.com
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston
- Cast (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Author.
<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle2>
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (4) 8-22

- Courey, S.J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2012). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1) 7–27
- Dave L.E. (2005). Universal Design for Learning, *Special Education Technology Practice*, November/December 2005
- García Rivera, G. y Bravo Gaviro, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 161-178
- Lotman, Y.M. (2011). *Estructura del texto artístico*. Akal
- Luria, A. (1979). *El cerebro en acción*. Fontanella
- Martínez León, P., Ballester Roca, J., e Ibarra Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 155
- Martínez Fernández, J. E. (1997). Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura. En Serrano, J. y Martínez Fernández, J. E., coords., *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 61-84. Oikos-Tau
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe* 24. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2021.24.11
- Mayoral, J.A. (1987). *Estética de la recepción*. Arco/Libros
- Mendoza, A., coord. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona. Horsori
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child* (H. Weaver Trans.). Basic Books
- Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Espacio Europeo de Educación. <https://education.ec.europa.eu/>
- Rifà, J.P. (2021). Adolescentes y lectura: un binomio fantástico. *Claraboia, Jacarezinho/PR*, n.16 (Educação literária), p. 362-377, jul./dez
- Rose, D.H., Meyer, A., y Hitchcock, C. (Eds.). (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard University Press
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>

- Rovira Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, (29), 275-312
- Sánchez García, S. y Rodríguez Álvarez, J.M. (2022). Didáctica de la lengua y la literatura y nuevas tecnologías. Dykinson
- Van Dijk, T.A. y Mayoral, J.A. (1978). Pragmática de la comunicación literaria. Arco Libros – La Muralla
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Austral
- Vygotsky, L. S. (1977). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade
- Wiggins, G.P. y McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development ASCD

EL CLUB DE LECTURA EN
UNA ESCUELA NORMAL RURAL:
ACERCAR A LOS FUTUROS DOCENTES
A OTRAS VOCES

LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas Normales Rurales en México han cumplido durante décadas con un compromiso primordial del sistema educativo nacional: brindar conocimiento a las áreas más marginadas de la sociedad, al tiempo que consolidan la identidad cultural de las comunidades a las que pertenecen sus alumnos y en las que se desarrollan activamente tras su egreso; en esa ardua labor que incluye la interacción de estudiantes de los más diversos rincones del país, es que se forja la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas con ya más de ocho décadas de experiencia.

Es en dicha casa de estudios que estudiantes de la región se forman como futuros profesores, pugnando constantemente por construirse una identidad como académicos, libre pensadores, incipientes políticos e investigadores educativos que puedan en un futuro generar los cambios que el país requiere, comenzando desde el semillero que son las Escuelas Primarias. En este escenario de interacción cultural y de quehacer académico, destaca una significativa característica de las Escuelas Normales Rurales en México, el formato de internado, en que se privilegia además del quehacer académico curricular, otras actividades que coadyuban a construir de manera más integral al profesionista que egresa de sus aulas, lo artístico y lo deportivo, conviviendo en las aulas todos los días, buscando que nuestros estudiantes profesen una filosofía de vida en que

construirse como docentes completos e integrales sea algo obligado y necesario.

1.1. LA ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS”

Siendo una institución que vio la luz a finales de 1933, la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” permitió a la población de escasos recursos alcanzar al superación profesional que diera solución a la necesidad de fortalecer la educación básica en una suerte de círculo virtuoso: ofrecer preparación a jóvenes de escasos recursos sin afectar a la economía familiar, siendo esos mismos estudiantes quienes luego ofrecerían a las escuelas primarias de su comunidad de origen, servicios educativos para los pequeños, prodigando educación y mejoras sociales a la población más vulnerable. Actualmente, la Normal de San Marcos se ha posicionado como una de las más importantes a nivel nacional, dando servicios profesionales a la matrícula más numerosa del estado con un total de 580 estudiantes en sus filas; entre los ex alumnos de esta institución se ubican no sólo profesores que atienden cabalmente su salón de clases, sino también servidores públicos que atienden diversas dependencias en beneficio de todo el estado.

FIGURA 1. Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”



Fuente: Repositorio institucional

Al funcionar bajo el formato de un internado mixto, pues recibe estudiantes tanto hombres como mujeres desde principios de los 90's, permite que las actividades académicas se complementen perfectamente con las que se realizan en la vida asistencial, acciones que facilitan el que los estudiantes mantengan una sana convivencia y sumen acciones culturales, políticas y sociales a las escolares que llevan a cabo todos los días; si se considera que “Arriba del 84% de la matrícula estudiantil aprovecha la modalidad de Internado, pernoctando en la institución, dado que sus residencias permanentes se ubican en comunidades alejadas o de difícil acceso” (Trujillo *et al.*, 2020), es posible ver porqué la interacción y la manera en que se trabaje más allá del aula, es posible, efectivo y necesario.

Si bien el internado de la escuela normal ofrece diversas ventajas, como el hospedaje, la alimentación y otros servicios, también significa un importante reto para la preparación profesional, requiriendo de la participación de los docentes, desde diversas trincheras, buscando siempre mejorar la respuesta de la institución a las distintas necesidades, problemáticas y particularidades de una tan amplia comunidad escolar.

Es en esta dinámica de convivencia en la que se necesita enriquecer lo que los estudiantes viven más allá de lo académico y meramente cultural, si bien la institución cuenta con Club de Danza, Banda de Guerra, Rondallas femenil y varonil y diversos equipos deportivos, y se añade esporádicamente a la agenda escolar la impartición de talleres, diplomados y cursos que ofrecen complemento a las actividades académicas, la realidad es que de momento no se han institucionalizado acciones literarias más allá de las que se incluyen dentro de las asignaturas de Lenguaje, por lo que el presente trabajo, implica una novedad y subsana una necesidad latente.

1.2. LA ASIGNATURA DE “LENGUAJE Y COMUNICACIÓN” DEL PLAN 2022

La Licenciatura en Educación Primaria ha sufrido diversos cambios en los últimos años, recién nos estamos instalando en el nuevo Plan de Estudios, pasando del recientemente cerrado 2018, hacia el 2022, que responde a las nuevas necesidades de la reconocida como Nueva Escuela Mexicana y del Plan Nacional de Mejora de las Escuelas Normales; para

el caso del trabajo actual, se vio la necesidad de atender a una necesidad propia de los estudiantes de primer semestre, en particular desde los postulados de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

El programa de la asignatura menciona como uno de los propósitos del curso el que se pueda “Comprender el lenguaje como una herramienta superior del pensamiento que permite al ser humano aprehender el mundo y simbolizarlo, así como expresar sus pensamientos y emociones, a través de interacciones sociales y culturales, es decir desde un enfoque sociocultural” (SEP, 2022)

Es en este sentido que no basta con las acciones que se realizan al interior del curso, como identificar qué son las Prácticas Sociales del Lenguaje, qué es la Literacidad o cómo contribuir a la adquisición de la Lectura y Escritura al tiempo que se fomenta en los niños desde las aulas el fortalecimiento de la Cultura Letrada de nuestro país y de su diversidad cultural; aunado a ello, existe la imperiosa necesidad de que los estudiantes de este curso, alcancen un desarrollo óptimo como lectores y escritores, en la búsqueda por consolidar en ellos la habilidad letrada y con ello su hábito lector, después de todo, cómo podrían ellos ser docentes que inviten a la lectura, si no son ellos mismos lectores asiduos.

En este sentido, puede rescatarse lo dicho por Domínguez Domínguez, Rodríguez Delgado y Torres Ávila en “Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial”, al mencionar que la importancia de fomentar hábitos lectores en los individuos, contribuye al desarrollo intelectual, general, espiritual y moral del hombre, y hacerlo desde temprana edad amplía las habilidades de los jóvenes conduciendo a un mejor manejo de información selectiva que fortalezca su formación académica, facilitando además con ello su habilidad para enfrentarse al conocimiento (2015).

Con esto como antecedente, es que se propuso como una actividad complementaria al curso la realización del “Club de lectura” en el que se procuró dar a los jóvenes un espacio para compartir las lecturas que realizan entorno a un tema común, que sirva para acercarlos más no sólo a la representación que tienen de sí mismos, sino la de otros contextos, otras formas de vida, otros espacios.

1.2.1. LA LITERACIDAD Y EL CLUB DE LECTURA

En el programa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación se incluye el trabajo del concepto de Literacidad, mucho más apegado al concepto que Cassany (2006) manifiesta de ella, al postular que el leer y escribir son más que un proceso psicológico y una tarea lingüística, yendo hacia las prácticas socioculturales también e inmiscuyéndose con la formación de otros aspectos de la vida académica de los estudiantes. Es por ello que el programa de la asignatura, se menciona una vinculación directa entre la vida académica y los diversos ámbitos de la comunicación humana, en que el desarrollo del lenguaje se perciba también como un proceso de interacción sociocultural (SEP, 2022).

Justo en este sentido, en esa intencionalidad de la interacción con diversas culturas es que se inserta el diseño y realización del Club de Lectura como un elemento adicional a las actividades dentro del curso ya mencionado, aprovechando las condiciones muy particulares de la institución; antes que cualquier cosa, habrá que partir de la conceptualización de lo que es un Club de Lectura, de acuerdo con Yepes (2001), este significa una estrategia para la promoción de la lectura en la que se reúne a un grupo de lectores por un tiempo determinado y limitado, en el que se dedican primero que nada a leer un texto previamente seleccionado, discutir temas de interés entorno a la lectura y que se desprenden de la misma, en un ambiente controlado con anterioridad.

En la línea del mismo autor, es posible observar cómo el Club de Lectura es una herramienta creativa que permite acercar al participante más allá del material escrito, a la cultura del autor, a su herencia y tradiciones, a su historia; vincular al estudiante que participa en el Club de Lectura con el texto y su autor, nutre al futuro docente, lo fortalece y acerca a lo que es la creación literaria y le da un nuevo sentido a lo que realiza desde el aula, y al cómo el fomentará la lectura e invitará a sus futuros estudiantes a involucrarse con la lectura.

El Club de Lectura incita entonces al futuro docente a transformarse en un promotor de la lectura, impulso más que suficiente para buscar la realización de esta actividad.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

- Acercar a los estudiantes a los espacios escolares dispuestos para realizar la lectura conjunta, que identifiquen la Biblioteca escolar como un espacio para el esparcimiento y su desarrollo no sólo académico, sino también personal.
- Motivar a los estudiantes por medio del Club de Lectura a involucrarse con la lectura de diversos textos de autoría nacional, fomentando el que puedan conocer más de su país, retomar sus tradiciones.
- Fomentar en los participantes del Club de Lectura la inquietud por complementar su proceso de lectura con la escritura creativa, misma que pueda fortalecer la manera como se expresa dentro y fuera del aula.

3. METODOLOGÍA

Para realizar el presente trabajo, se realizaron en la primera fase del trabajo, dos distintas sesiones de Club de Lectura con el grupo de 1° D, de Licenciatura en Educación Primaria, durante el semestre non del Ciclo escolar 2022-2023, en inmediaciones de la Biblioteca “Benito Juárez” en el Edificio Central de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, cada sesión con una duración máxima de 90 minutos; las sesiones giraron entorno a un tema general, dentro del que cada uno de los participantes (34 jóvenes de primer semestre) pudo elegir entre una variedad de textos que les permitieran conocer diversos puntos de vista del mismo tema.

Los temas de las sesiones correspondieron además a fechas conmemorativas y festividades del momento en que se llevaron a cabo, siendo los siguientes:

- Septiembre: Literatura de la Revolución
- Noviembre: Cuento extraño mexicano y literatura de horror

Teniendo como recinto principal la Sala de Lectura, los participantes divididos en equipos de ocho a diez participantes que comparten el mismo material, debaten sobre el contenido del texto, destacando sus características y la manera como explotan sus ideas netamente mexicanas, a la búsqueda de llevar su interacción académica, más allá, hacia una trascendencia personal en que puedan convivir con el arte y la cultura de su país.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

PRIMERA SESIÓN:

La primera de las sesiones se realizó a finales del mes de Septiembre y se contó con la participación de los jóvenes al finalizar sus clases, en esta primera sesión, se les explicó a los jóvenes lo que es un Club de Lectura, al tiempo que se les planteó el tiempo de trabajo y la dinámica de la discusión posterior; al tratarse del mes de septiembre y considerando las fechas patrias, se decidió tomar el tema de la Literatura de la Revolución, atendiendo a cuentos de autores como Juan Rulfo, Juan José Arreola, Alfonso Reyes, Elena Garro, entre otros. Esta elección de textos se vio además impulsada también por el carácter político de la escuela normal, donde los jóvenes reciben preparación en este tema también, esto favoreció a llamar la atención de los jóvenes.

Al interior de la Biblioteca se les facilitó una serie de libros dispuestos en un círculo, por el que los jóvenes pudieron pasearse para elegir el que más llamara su atención, usando una dinámica de “Hilo rojo”(se colocó al interior del libro en cuestión y a manera de separador una tira de papel roja, que señalaba dónde deberían leer, planteando a los estudiantes la *Leyenda del hilo rojo*, se les invitó a ubicar aquel con el que sintieran más afinidad); una vez que seleccionaron su texto, se reunieron en pequeños equipos para realizar la lectura conjunta, esta parte de la sesión les llevó a lo mucho 20 a 30 minutos, durante los que la docente estuvo recorriendo los equipos, participando de la lectura cuando era necesario o bien, orientando si es que surgía alguna duda con respecto a algún término o el contenido del texto.

FIGURA 2. Selección de textos para la actividad



Fuente: Producción propia

Una vez que se terminó la lectura de los textos, los jóvenes se reunieron en un gran círculo que permitió a todos primero explicar el contenido de la lectura, diciendo si les había interesado, gustado o no, a fin de recomendar la lectura a sus compañeros y con ello acercarlos a los textos y conocer pormenores de cada uno; posterior a ello, se comenzó por cuestionarles sobre el carácter patriótico de lo que leyeron, de qué manera se manejan los valores nacionales en su contenido, cómo refleja la lectura lo que nos identifica como nación en ese momento particular de la historia del país.

Esta actividad se desarrolló con la participación continua de los jóvenes, que iban hilando la conversación entorno a lo que les parecía rescatable y no de los textos; hubo diferentes debates en esta primera sesión, en particular comentarios en los que se hacía hincapié a la comprensión de lo que habían leído. Mientras había jóvenes que veían con facilidad simbolismos propios del contenido de las historias, que podían hacer crítica política, social y cultural de México, había otros jóvenes que presentaron serias dificultades para ver más allá de lo que presentaba la historia de manera literal.

Esto último hizo notorio que los estudiantes de primer año tienen debilidades en su nivel de comprensión lectora, siendo evidente que les falta ejercitar más la lectura, haciendo hincapié en la manera cómo interpretan lo que leen, el contenido de los textos que visitan y el para qué; este “descubrimiento” permitió entender porqué en algunas sesiones de clase, tenían problemas para comprender textos académicos que tuvieran mucha terminología técnica.

Aunado a ello, fue posible también observar la calidad de lectura de los estudiantes, detectando que algunos tienen muchos problemas (incluso a su edad), para leer fluidamente, esto ya que tienen poca práctica; en este aspecto, al menos tres de los jóvenes del grupo demostraron gran sorpresa al visitar la Biblioteca por primera vez, siendo un momento muy significativo que dejó entrever además su entusiasmo al saber que podían visitarla cuando quisieran y usar los textos en ella con total libertad. Si bien estos dos descubrimientos fueron muy reveladores, permitieron además comprender otros incidentes que se habían presentado en clase.

Si bien no tiene nada de malo que jóvenes entre los 17 y 20 años no conozcan una biblioteca o tengan problemas para leer fluidamente, sí son signos de la atención que se les debe brindar, requiriendo entonces de la intervención de los docentes tutores del grupo, que habrán de ser informados para que puedan dar atención y seguimiento a los chicos que presentan problemas de lectura; esta particularidad tiene que ver con la manera en que harán frente a futuras asignaturas y repercutirá directamente en la comprensión de los contenidos de cada asignatura, así como en la manera cómo construirán conocimiento a futuro.

Cabe señalar que los jóvenes se sintieron en un espacio cómodo, íntimo y seguro, por lo que al consultarles un poco sobre el desarrollo de la lectura y sus dificultades para realizarla, se sintieron en la confianza para ahondar en ello, admitiendo que la lectura no era algo que les gustara hacer con regularidad.

FIGURA 3. *Discusión de la lectura y análisis del contenido*



Fuente: Producción propia

SEGUNDA SESIÓN:

Los textos que se trabajaron en esta sesión correspondieron a literatura de horror y cuentos extraños mexicanos, relacionándose con las fechas de inicio del mes de noviembre: Día de Muertos y el cierre del mes previo; se visitaron autores como Julio Torri, Juan José Arreola, Amparo Dávila, que para el caso de nuestra institución, es además un acercamiento a una autora local, pues fue una escritora zacatecana; la presencia de los textos de Amparo Dávila permitieron además una aproximación de los estudiantes con la visión local de lo que ocurre cuando se trata el tema de lo sobrenatural.

La dinámica de elección de lectura por parte de los jóvenes se realizó igual que en la sesión previa, la lectura volvió a desarrollarse de forma conjunta en parejas o tríos, pero la dinámica de compartir lo leído fue diferente; para esta ocasión nuevamente los estudiantes partieron de recomendar o no lo que habían leído, luego procedieron a compartir con sus compañeros qué sensación les había producido lo que leyeron, si pensaban que la historia era buena o no, si les convencía la trama y sus personajes o si dudaban de su veracidad.

Luego de eso, una vez que habían compartido sus opiniones sobre lo leído, se procedió a compartir algunas impresiones sobre lo que es la literatura de horror y lo extraño, ¿qué hace de un suceso algo para recordar?, ¿los relatos que lograron inquietarlos o asustarlos qué características tenían?; en plenaria los jóvenes compartieron sus impresiones y departieron sobre sus propias experiencias sobrenaturales o inquietantes, siempre fomentando la narrativa y descripción. La invitación fue a primero narrar a sus compañeros alguna historia relacionada a lo sobrenatural, para luego hacer un ejercicio escrito que se entregara en la siguiente sesión.

En un principio fue complicado para los jóvenes abrirse a narrar y posteriormente escribir, sus propias experiencias inspiradas en lo que habían leído, en algunos casos, como en la lectura de “La noche del féretro” de Francisco Tario, les costó mucho hacer una interpretación de cómo se humaniza a los objetos a lo largo de la narración, por lo que fue más común que emplearan como esquema otro tipo de narraciones, en que se narra directamente una historia de manera lineal, como en “El huésped” de Amparo Dávila. Una vez que la mayoría de los integrantes del grupo narraron alguna historia, se procedió a darles pautas para la entrega del ejercicio escrito.

Los jóvenes participaron activamente de la lectura más de lo que lo hicieron de forma escrita, de los 32 participantes en esta segunda sesión, sólo 23 entregaron su texto luego de trabajarlo en su tiempo libre, cabe señalar que dos de los que entregaron su texto fueron los jóvenes que no se presentaron a la sesión de lectura, inspirados por lo que sus compañeros les dijeron de la clase a la que por motivos de comisión estudiantil, no pudieron asistir; las producciones de los jóvenes que participaron permitieron conocer mejor la manera en que se expresan, detectándose problemas de redacción y ortografía que deben trabajarse desde lo académico con prontitud y que una vez que puedan atenderse, significarán importante avance para cada estudiante.

La manera en que los jóvenes participaron en la actividad primero de lectura y luego de escritura, facilitó que los estudiantes identificaran más sus áreas de oportunidad para la escritura creativa, despertando el interés en algunos de ellos por seguir escribiendo, y permitiendo a detectar sus

debilidades a fin de trabajarlas y mejorar la forma como se expresan de forma escrita.

5. CONCLUSIONES

El Club de Lectura que se realizó para este trabajo comprendió solo dos sesiones, si bien el mismo se continuará en el resto del semestre, ya que por cuestiones de agenda al interior de la Escuela Normal, no pudieron realizarse más sesiones antes del cierre del año; aun cuando los estudiantes se sintieron cómodos con la actividad y hasta llegaron a preguntar cuándo volverían a tener sesión del Club, fue imposible darle seguimiento con la velocidad deseada. La oportunidad que se le brindó a los estudiantes de reconocerse no sólo como estudiantes, sino también como lectores asiduos, con libertad para elegir qué leer, es un primer paso para consolidarles un hábito lector.

Cuando se trata de motivar a la lectura y sobre todo de fincar en los estudiantes los cimientos para un hábito lector que contribuya a su preparación académica y su labor de futuros docentes, podemos considerar lo que dice Soler (2015):

“Un aspecto importante a tener en cuenta en la motivación del hábito lector es que sea duradero. Se debe tener una preocupación, por parte de la familia y la escuela, de que lo que se infunda sean costumbres sólidas y firmes. Una vez el niño (para el caso joven) sale de la escuela y crece, debe seguir manteniendo ese gusto por la lectura, de forma que su crecimiento personal sea real, y se convierta ciertamente en una persona crítica.”

Es precisamente en este aspecto donde debe ponerse vital atención, hacer de nuestros alumnos personas críticas, que se construyan como profesionistas que vean más allá de lo que conocen, que se involucren con lo que los rodea de manera más libre y decidida; la lectura puede significarles a los estudiantes la oportunidad de abrirse y ser más plenos, pero sobre todo, aceptarse como personas reales, con defectos y virtudes y con diversas facetas que los perfilan, al ser reconocidas y aceptadas, como profesionistas capaces, comprometidos con su desarrollo y el de sus estudiantes y abiertos a lo que ocurre a su alrededor.

El Club de Lectura como espacio libre donde se comparte material de lectura diverso, quizá bajo una línea temática, pero al fin y al cabo variado y a libre elección, es una oportunidad para ampliar los horizontes de los jóvenes, dando además espacio a que puedan conocerse desde lo que logran compartir con los otros sobre lo que entendieron de la lectura, lo que les gusta o no de ella y el cómo les inspira para generar futuras producciones escritas y acercamiento a otras obras literarias; a final de cuentas, leer, sea lo que sea, es una oportunidad de crecimiento, de liberación intelectual y además, de acercamiento con su identidad cultural, con los valores nacionales y con las tradiciones de nuestro país.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La realización de este trabajo fue posible gracias a las facilidades otorgadas por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, desde la apertura otorgada por su equipo directivo, hasta la participación activa de los estudiantes involucrados en el Club de Lectura, así como al equipo de la Biblioteca “Benito Juárez”, que permitieron la realización de algunas de las sesiones de lectura al interior de sus instalaciones.

8. REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006) *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz Silva, J., Becerril Morales, F., Guadarrama Herrera, A. (S.A.) Cassany y las prácticas de literacidad crítica como práctica social: Estrategias digitales para la comprensión crítica, Consultado en <https://acortar.link/7IfraZ>
- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- SEP (2022). Programa del curso Lenguaje y comunicación. DGE SUM
- Soler, I. C. (2015). *El hábito lector en alumnos de Educación Básica*. España.
- Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94).

- Trujillo, L., Arce, R., Esquivel, A., y Zúñiga, J. (2020). Depresión, ansiedad y frustración: Ejes de cambio para un programa de Tutoría en Línea. En Vega-Caro, L., Vico Bosch, A., Recio Moreno, D., (Coord.) Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva. Dykinson S.L.
- Yepes, L. (2001). La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores. Antioquia: COMFENALCO

LOS *BOOKTUBERS* COMO
SITUACIONES DE APRENDIZAJE:
EL FOMENTO DE LA LECTURA Y LA COMPETENCIA
LITERARIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

AMAL CONESA ERRAGBAOUI
Universidad de Murcia

MARCELO URRALBURU
Universidad de Murcia

GABRIEL JOSÉ CARRIÓN PÉREZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La reforma del marco legal del sistema educativo español ha supuesto la necesidad de plantear nuevas propuestas didácticas adaptadas a los principios metodológicos designados para esta nueva etapa legislativa. Esto supone que no solo haya cambiado nuestro marco educativo, también nuestra sociedad, generando cambios en todas las escalas sociales y en nuestros jóvenes, al insertarlos en una sociedad digital revolucionaria para nuestras vidas.

A raíz de estos cambios, consideramos necesario reflexionar sobre la mejor forma de adaptarnos a ellos, logrando así una mayor eficacia en el desarrollo de los planes de fomento de la lectura, a la par que fomentamos el conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades del alumnado.

En este sentido, con este trabajo nos proponemos plantear una propuesta didáctica que, a la vez, se ajuste eficazmente al nuevo marco legal educativo, a una nueva sociedad y concretamente a los intereses de nuestros jóvenes, maximizando el aprendizaje y el efecto de las estrategias de fomento de la lectura.

Para ello, nos proponemos reflexionar en torno a la figura del docente como facilitador del conocimiento, a los centros de interés del alumnado de secundaria y a los principios pedagógicos que deben guiarnos tras la reforma normativa del sistema educativo, así como observar qué estrategias de construcción de un hábito lector pueden estar siendo más eficaces en nuestro entorno.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según estudios previos de autores como Noelia Ibarra y Josep Ballester (2016), entre otros, existe por parte de los jóvenes un distanciamiento hacia la lectura que puede estar marcado por dos hitos principales: un distanciamiento que podemos calificar de “estético” con respecto al canon literario, y otro intergeneracional.

Con distanciamiento estético nos referimos, por un lado, a que los jóvenes lectores puedan percibir una distancia insalvable entre sus intereses, marcados por las nuevas tecnologías y la inmediatez del presentismo, considerado como su vida real; por otro lado, podemos interpretarlo como la distancia estética propiamente, materializada por la distancia existente entre el contexto social de la escritura y el de la lectura. Ambas suponen una percepción errónea de la literatura, en tanto que el problema subyacente en ambas es la aparente desconexión que estos lectores perciben entre el hecho literario y el pragmatismo vital cotidiano.

Este distanciamiento estético se reforzaría, a su vez, por un distanciamiento intergeneracional, en tanto que las figuras de autoridad han cambiado de forma generalizada, pasando de estar concentradas en personajes del mundo adulto como el profesorado, el personal de una biblioteca o la crítica literaria, a personajes del mundo virtual que sienten como iguales. Este distanciamiento intergeneracional ha alcanzado su punto álgido en torno a los *influencers*, personas que, desde la perspectiva de la comunicación entre iguales, consiguen ser figuras de autoridad y referencia para toda esta nueva generación.

Así, existe un rechazo generado por la imposición del entorno de aprendizaje formal de lecturas obligatorias hacia las que sufren, tanto un distanciamiento por parte del método con el que recomendamos esas

lecturas, al provenir de figuras que ya no tienen la misma autoridad que antaño, como un distanciamiento hacia las propias obras literarias.

Torralba (2018) recoge que una de las quejas habituales que escucha en sus clases universitarias es el recuerdo amargo del estudiantado respecto a los “listados de lecturas obligatorias”, lo que hace necesario plantearnos si, en ese intento de fomentar la lectura y crear un hábito lector, conviene recomendar libros mediante procedimientos, métodos, lenguajes y estrategias distintas, más cercanas a la generación actual.

Estos distanciamientos entre jóvenes y literatura han generado una situación difícil tanto para la consecución de una correcta educación literaria, como para la consolidación de un hábito lector en la población joven.

No obstante, a pesar de este problema, una parte de los jóvenes ha logrado un hábito de lectura adecuado. A lo largo de las últimas décadas se ha configurado una nueva comunidad de lectores que, como advierte Lluch (2013), ya no se guían a la hora de elegir sus nuevas lecturas por figuras adultas, sino que atienden a las recomendaciones emitidas por sus iguales, entre los que se encuentran los *booktubers*, lo que hace que su presencia sea necesaria a la hora de cultivar su educación literaria. Rovira Collado (2016) caracteriza a estos nuevos lectores como lectores sociales, marcados por la interacción en internet, que según Lluch (2014) crean comunidades virtuales de lectura, convirtiéndola en una conversación social.

Así pues, observamos la necesidad de plantear propuestas didácticas que incorporen en Educación Secundaria la figura de *influencers*, concretamente de *booktubers*, como herramienta que fomente la lectura a través de entornos de aprendizaje informal, incorporando así figuras de autoridad que interpelan directamente a los jóvenes para configurar el hábito lector.

1.2. OBJETIVOS

Mediante el siguiente trabajo nos planteamos alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Elaborar una propuesta didáctica que fomente la lectura entre el alumnado de secundaria.
- Emplear mecanismos que permitan al alumnado conectar con lecturas que interpelen sus intereses concretos.
- Articular una propuesta didáctica que incluya el desarrollo de las competencias digitales del alumnado.
- Establecer una propuesta didáctica mediante la cual el alumnado perciba un menor distanciamiento estético e intergeneracional con la literatura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS *BOOKTUBERS*

Desde su creación, YouTube se ha convertido en un espacio a través del cual compartir gustos y aficiones en un entorno globalizado. A su vez, en los últimos años se ha transformado en un espacio de aprendizaje informal, donde la población general adquiere conocimientos y competencias diversas.

Nos encontramos con que en los últimos años los jóvenes entre 12 y 18 años han encontrado en los *influencers*³⁴⁷ un discurso de prestigio que les apela de forma directa, con el cual se identifican y a partir del cual configuran su personalidad. Las redes sociales y los ídolos mediáticos son agentes de socialización tan importantes como la televisión en su momento, y como los centros de educación formal. En un contexto en el que el uso de plataformas digitales se ha extendido a toda la población joven es significativo incorporar los discursos empleados en ellas en los centros educativos, en tanto que incorporar esas prácticas reales de patrones comunicativos persuasivos suponen un aprendizaje significativo que aplicar al desarrollo de la competencia comunicativa. (Suárez y Alcaraz, 2020).

³⁴⁷ Influyentes, es decir, personas con capacidad para influir sobre otras, principalmente a través de las redes sociales (RAE, 2022).

Entre ambas vertientes se encuentran los *booktubers*, *influencers* que comparten mediante vídeos su afición por la lectura, y su análisis y reseña de obras y autores, en un tono informal y persuasivo para el público joven.

Aunque entre 2010 y 2016 sus prácticas se delimitaron en YouTube, en el último lustro los *booktubers* han ido distribuyéndose en plataformas como *Instagram* (*Bookstagrammers*), *TikTok* (*Booktokers*) o *Twitch*, desde las que siguen generando contenidos similares. En este trabajo vamos a referirnos a ellos, independientemente de la plataforma en la que actúen, como *booktubers*.

Se trata de una práctica de crítica diferenciada de la profesional que consigue un gran impacto sobre los jóvenes al producirse una comunicación entre iguales, eliminando las distancias que pueden establecerse entre el crítico instruido y el público *lego*, así como explotando la difusión y cercanía de las plataformas digitales de vídeo y las redes sociales. Es, por tanto, una crítica literaria “en manos de lectores a los que no se les exigen conocimientos literarios previos más allá del que otorga la propia experiencia lectora”, reduciendo así la distancia con los jóvenes. (Morales-Sánchez, Martín-Villarreal y Coca-Ramírez, 2021: 69)

Eliminar cualquier jerarquización en la crítica literaria es una innovación exclusiva de la tarea de los *booktubers*, que plantea una nueva crítica orientada más a la motivación que a la reflexión, convirtiéndose en una gran estrategia de fomento de la lectura (Morales-Sánchez, Martín-Villarreal y Coca-Ramírez, 2021).

Anteriormente ya hablábamos de una *lectura social*, que Cerdón y Gómez definirán como “aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas” (2013: 398). En esta lectura social se producirá una reconfiguración de cómo se reciben las obras, generando una negociación cooperativa de las interpretaciones y significados de las lecturas en un entorno virtual y globalizado (Amo y García-Roca, 2019).

La aplicación de esta propuesta didáctica nos permite establecer un plan de fomento de la lectura cercano a la cotidianidad del alumnado, marcada por la presencia de los *influencers* en su vida diaria, además de acercar saberes relativos al conocimiento literario.

2.2. ESPACIOS DE APRENDIZAJE INFORMAL Y APRENDIZAJE AUTODIDACTA

Los *booktubers* se han convertido en críticos autodidactas, desarrollando uno de los entornos de aprendizaje informal³⁴⁸ más interesantes para la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tanto en la educación literaria y fomento de la lectura como en el enfoque comunicativo. Para analizar su figura desde una perspectiva pedagógica cabe partir desde las nociones del aprendizaje formal y la filosofía pedagógica defendida por Rancière.

Black, Castro y Lin (2015: 2) apuntan que “los jóvenes de nuestra era digital son autodidactas y tienden a formar comunidades culturales a medida que participan por sí mismos en los medios sociales más allá de las aulas”. El origen de la comunidad *booktuber* no es otro que este, una comunidad cultural que supone un aprendizaje informal tanto para los *influencers* que han aprendido a ser críticos literarios, como para consumidores de su contenido, que reciben inconscientemente formación en análisis literario mientras que consolidan su hábito lector.

Esta construcción de aprendizaje autodidacta que a su vez es transmitido en un entorno de aprendizaje informal entronca con la filosofía pedagógica que defiende Jacques Rancière en su obra *El maestro ignorante*.

La filosofía pedagógica de Rancière se plantea en términos de generar una emancipación intelectual del alumno eliminando toda barrera entre docente y discente, generada por la relación de dependencia al ser uno

³⁴⁸ El concepto de aprendizaje informal no es novedoso en cuanto a su concepción como “el proceso de duración vital a través del cual cada persona adquiere y acumula conocimiento, competencias, aptitudes y nociones profundas de su experiencia cotidiana y de su simple participación en un entorno dado” (Coombs y Ahmed, 1974: 8). No es novedoso porque es anterior al aprendizaje formal. No obstante, su novedad procede de la expansión y creación de nuevos espacios de aprendizaje informal mediante los avances tecnológicos. (Scolari, 2018).

poseedor del conocimiento y el otro ignorante de él, los expertos y los *legos*.

Así, Romero y Magro (2016) establecerán que, en la filosofía pedagógica de Rancière el conocimiento debe construirse por los alumnos:

“no a través de la inteligencia del maestro sino de su propia exploración, de la prueba y el error, de enfrentarse directamente con el objeto de su aprendizaje. El maestro como tal no utiliza ningún método, sino que facilita, obliga a los alumnos a que ellos desarrollen sus propios métodos” (2016: 97).³⁴⁹

Los *booktubers* son, bajo las premisas pedagógicas de Rancière, un ejemplo para los alumnos de que el conocimiento literario no está fuera de su alcance, sino que pueden ser sus propios “maestros ignorantes” y lograr su emancipación intelectual.

Esta perspectiva permite superar el distanciamiento en torno al cual reflexionábamos en el planteamiento del problema, ya que en la búsqueda de un emancipamiento intelectual logramos romper la distancia que los jóvenes puedan sentir hacia la literatura como algo que escapa de su comprensión intelectual.

Asimismo, podemos entender que es un planteamiento motivador para el alumnado, en mayor medida cuanto más nos alejemos de la prescripción literaria. Realizar un planteamiento didáctico desde la figura del *booktuber* nos permitirá un mejor acercamiento hacia la exégesis literaria en tanto que partimos de la identificación con su igual. Convertimos así un proceso hasta ahora mediatizado por el distanciamiento intelectual con respecto a la crítica literaria de prestigio o al profesorado experto en un proceso de iguales.

Debemos tener en cuenta que la relación entre *booktubers* y público se basa, en parte, en generar lazos afectivos. Esta cuestión es central para tener en cuenta el potencial didáctico de este fenómeno, ya que

³⁴⁹ De este modo, Rancière hace vigente las ideas de pedagogos progresistas como Francisco Giner de los Ríos o María Montessori, tal y como indican Romero y Magro (2016), así como las ideas defendidas por Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía*, donde manifiesta que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004: 47).

introducir al alumno en redes de lectores con las que siente una relación afectiva nos permitirá fortalecer ese principio de hábito lector, aún en el marco de la lectura social que antes comentábamos.³⁵⁰

Por tanto, los *booktubers* actúan como puente entre el distanciamiento estético e intergeneracional que analizábamos en el planteamiento del problema, actuando como mediadores literarios percibidos como iguales por los jóvenes, con un lenguaje persuasivo, y apelando a gustos literarios cercanos.

Así, los *booktubers* permiten a los jóvenes acceder a una lectura por placer y de forma voluntaria, frente a que la institución educativa “impone obligatoriamente listados de obras canónicas para su lectura y posterior evaluación” (Pérez-García y Fernández, 2021: 558).

2.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTRAS PROPUESTAS SIMILARES

A lo largo de los últimos años se han realizado numerosas intervenciones y propuestas didácticas que giran en torno a la figura de los *booktubers*. Muchas de estas centradas en la etapa de educación superior, pero enfocadas a los estudios de grados en magisterio y másteres de profesorado. Aunque escasos los estudios en etapas no universitarias, existen algunos ejemplos donde se proponen nuevos métodos para explicar el canon literario (es el caso de Sevilla-Vallejo (2020) con la Generación del 27) o se trata de mejorar la competencia comunicativa del alumnado de la ESO (es el caso de Franco González (2022)). A partir de estos

³⁵⁰ En este sentido, Pérez-García y Fernández ponen de manifiesto las ventajas percibidas por los jóvenes de este contexto de aprendizaje informal frente a las prácticas de los contextos formales de aprendizaje:

La relación de estos influencers con sus seguidores es horizontal, por lo que pueden sentir cercanía y confianza con respecto a una persona que suele estar en su rango de edad y que posee gustos parecidos. Por el contrario, las recomendaciones por parte de profesores, críticos y bibliotecarios son tomadas con cierta reticencia, ya que la concepción de esas lecturas se desplaza del ámbito del ocio y el placer al ámbito académico. A esto hay que sumar la indiferencia de los mediadores tradicionales ante los gustos literarios de los jóvenes y la imposición de una lectura de literatura canónica y legitimada por la institución educativa y por la crítica literaria especializada que suele encontrarse lejos del horizonte de expectativas de los jóvenes lectores. (2021: 558)

estudios construiremos una propuesta didáctica específica para alumnado de secundaria.

Las principales intervenciones didácticas publicadas son Suárez y Alcaraz, (2020), centrada en estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual y Magisterio; Morales-Sánchez, Martín-Villarreal y Coca-Ramírez, (2021), centrada en la asignatura universitaria de Teoría de la Literatura; Torralba, (2018), centrada en los estudiantes de Magisterio; y Rovira Collado, (2017) centrada tanto en el Grado en Magisterio como en el Máster de Profesorado.

Las distintas intervenciones didácticas coinciden en aprovechar como metodología didáctica el aprendizaje basado en proyectos (ABP)³⁵¹, siendo esta una metodología activa y centrada en el alumno. No obstante, las aplicaciones parten de un trabajo individual del alumno en lugar de un trabajo cooperativo.

En este caso, el proyecto final sería la realización de una videorreseña siguiendo el modelo empleado por los *booktubers*. Es habitual en la metodología ABP planear pequeñas tareas que culminen en el proyecto final, o bien distintas intervenciones por parte del docente. Las investigaciones anteriormente reseñadas coinciden en considerar como intervenciones clave la explicación del fenómeno *booktuber*, así como la visualización y comentario de diversos ejemplos; la reflexión en torno a conceptos literarios que pueden emplearse en el análisis; y la preparación bien de una reseña escrita o bien de un guion para la videorreseña. La ausencia de una intervención explicativa sobre el uso de los medios digitales ha sido recurrente en las distintas intervenciones, siendo a su vez propuesta como una mejora a realizar en la práctica docente.

Por su parte, se ha considerado de forma general la videorreseña como el objeto de la evaluación, evaluada mediante distintas rúbricas, en su

³⁵¹ García-Valcárcel y Basilotta (2017) definirán el aprendizaje basado en proyectos como un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en tareas que promueven el aprendizaje individual y autónomo mediante un proceso a través del cual se obtiene un producto final o proyecto y en el que los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, pudiendo participar en las decisiones relativas a sus contenidos y evaluación.

mayoría consensuadas con el alumnado. Asimismo, se ha considerado la videorreseña como parte del trabajo autónomo del alumno.

De cara a la evaluación, se ha optado en las distintas propuestas por una evaluación formativa mediante el visionado de las distintas reseñas elaboradas en clase. A su vez, a partir de las rúbricas, se ha abogado por una coevaluación entre iguales, de forma que se reforzase la implicación del alumnado en el proyecto y en su propia formación.

En lo relativo a las propuestas específicas para la educación secundaria, Sevilla-Vallejo (2020) tiene como objetivo el estudio de la relación entre el aprendizaje cooperativo y el uso de las redes sociales para la educación literaria, dando como resultado una propuesta de intervención didáctica creada a partir de la figura de *booktubers*. Se produce, por tanto, un cambio de metodología respecto a los trabajos revisados anteriormente, pasando de la metodología ABP al aprendizaje cooperativo, entendido como una metodología mediante la cual fomentar el trabajo en equipo y la corresponsabilidad del aprendizaje entre el alumnado, tanto del aprendizaje propio como del aprendizaje de sus compañeros. Para ello, y al contrario que en la mayoría de las anteriores propuestas, el trabajo se realizará en grupo.

Por su parte, Franco González (2022) plantea una intervención en parejas, en lugar de en grupos más amplios, y mantiene la metodología didáctica ABP que hemos visto en las propuestas didácticas centradas en la educación universitaria. La tarea se construye a partir de la lectura obligatoria correspondiente al trimestre en el que se realiza la intervención, por lo que todos los alumnos realizan una videorreseña de la misma obra. De nuevo, el alumnado debe realizar un único vídeo, en el cual se explicita la biografía del autor, el resumen de la trama y estructura de la novela, la descripción de los personajes y una valoración crítica personal de la obra.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

El nuevo marco legal que rige el sistema educativo español ha supuesto una serie de importantes cambios en los principios didácticos que dirigen la educación secundaria. En este sentido, la reforma legal plantea

que la adquisición de las competencias clave se produzca mediante lo que se ha denominado “situaciones de aprendizaje”. El Real Decreto 243/2022 recoge que debemos partir de “los centros de interés” del alumnado, aumentándolos, de forma que permitamos “construir el conocimiento con autonomía, iniciativa y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias”.

La propuesta didáctica que presentamos a continuación se propone plantear una primera secuenciación didáctica ajustada a las situaciones de aprendizaje. Así pues, en todo momento buscaremos partir de la autonomía y experiencias previas del alumnado, enfocando el proceso enseñanza-aprendizaje a la resolución de tareas que conlleven la construcción de nuevos aprendizajes, estableciendo una conexión entre el espacio de aprendizaje formal y la realidad cotidiana del alumnado en las distintas plataformas audiovisuales en red.

3.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo de las siguientes páginas formularemos una propuesta didáctica que sirva para fomentar la lectura y adquirir determinados contenidos y competencias propias de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Para ello, además de acercar a los alumnos a este espacio de aprendizaje informal, les instaremos a convertirse en *booktubers*, de forma que demos también cumplimiento al Plan Lector de la asignatura.

Nuestra propuesta didáctica consistirá en que los alumnos se conviertan en mediadores culturales, siguiendo la estructura de divulgación literaria propuesta por los *booktubers*. Para que la propuesta sea realmente efectiva, consideramos que es necesario que los alumnos elijan, de forma autónoma, cuál será la obra que divulgarán, incluyendo la literatura juvenil. El objetivo es fomentar la construcción de un hábito lector propio, por lo que alejarnos del prescriptivismo literario del profesor es un elemento que consideramos clave para salvar la distancia entre la obra y el alumno.

A su vez, mediante esta propuesta didáctica nos planteamos también fomentar la competencia digital del alumnado. Para ello, plantearemos

dentro de la propuesta una búsqueda guiada de contenidos con valor educativo en red.

Por tanto, centramos nuestra propuesta didáctica en el fomento de la lectura por medio de la inclusión de espacios de aprendizaje informal propios de la comunicación digital, adquiriendo competencias literarias y digitales a la vez que construimos un hábito lector por medio de las nuevas comunidades de lectura y difusión literaria y generamos un impacto social a través de la recomendación literaria de obras pertenecientes a la biblioteca escolar o municipal.

Centraremos esta propuesta didáctica en el primer curso de bachillerato, entendiendo que la intertextualidad es un elemento clave a fomentar como principio didáctico de la literatura, y a que el perfil de ingreso en esta etapa educativa goza de un acervo literario adecuado para comenzar a utilizar esta herramienta de análisis literario.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica se fundamenta, en lo relativo a su marco legal, en la LOE³⁵² y en la LOMLOE³⁵³. Asimismo, se parte del Real Decreto 243/2022³⁵⁴, en lo relativo a la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, no vamos a adscribir la propuesta didáctica a un grupo-aula concreto ni a un decreto autonómico específico, entendiendo que al hacerlo se restringiría su universalidad en la aplicabilidad al sistema educativo español.

3.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Mediante esta propuesta didáctica, nos planteamos como objetivos didácticos y específicos los siguientes:

³⁵² Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo

³⁵³ Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 3/2020, de 29 de diciembre

³⁵⁴ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

TABLA 1. *Objetivos didácticos generales y específicos de la propuesta didáctica.*

Objetivos didácticos generales	Objetivos didácticos específicos
Fomentar la lectura en el alumnado de primero de bachillerato	Compartir experiencias lectoras como incentivo a la construcción de un hábito lector
Adquirir conocimientos relativos al análisis literario	Fomentar el análisis crítico de los distintos mundos posibles que plantea la literatura
Fomentar la competencia digital del alumnado	Identificar el sentido general y el carácter formal de los textos multimodales
Producir textos escritos, orales y multimodales correctamente	Argumentar y defender de forma oral opiniones relacionadas con la vida real en base a conocimientos académicos

Fuente: elaboración propia

3.4. COMPETENCIAS CLAVE Y ESPECÍFICAS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS DESARROLLADOS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo de la propuesta didáctica, trabajaremos las siguientes competencias clave:

TABLA 2. *Objetivos didácticos generales y específicos de la propuesta didáctica.*

Competencia clave	Descripción
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	Supone la interacción coherente y adecuada a diferentes contextos de forma oral, escrita, signada o multimodal, y constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento.
Competencia digital (CD)	Supone el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, incluyendo la creación de contenidos digitales.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Implica la capacidad de elaborar procesos de aprendizaje que le permitan transmitir su conocimiento, proponer ideas creativas y resolver autónomamente los problemas relativos al proceso de aprendizaje.
Competencia ciudadana (CC)	Supone el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación del alumnado en la vida social y cívica de forma plena.
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	Supone la formación de ideas y opiniones propias y críticas respecto a las diversas manifestaciones culturales y artísticas, incluyendo la literatura.

Fuente: elaboración propia

Mediante esta propuesta didáctica nuestro objetivo es trabajar principalmente la competencia específica 7, si bien debido al enfoque comunicativo de la propuesta trabajaremos simultáneamente las competencias específicas 2, 3 y 5.

TABLA 3. *Competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación desarrollados mediante la propuesta didáctica.*

Competencia específica	Descriptores operativos	Criterios de evaluación
<p>Competencia específica 7: Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. (Real Decreto 243/2022: 221)</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1.1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2.</p>	<p>7.1 Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso del itinerario lector y cultural personal mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura. 7.2 Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales. (Real Decreto 243/2022: 224)</p>
<p>Competencia específica 2: hace referencia a la comprensión e interpretación de textos orales y multimodales</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: CCL2, CD2, CPSAA4, CC3.</p>	<p>2.1 Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales complejos propios de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos. 2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales complejos, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. (Real Decreto 243/2022: 223-224)</p>

<p>Competencia específica 3: haríamos referencia a la producción de textos orales y multimodales, en este caso mediante la realización de una videorreseña, para lo que el Real Decreto 243/2022 insta a “proponer al alumnado situaciones de aprendizaje que le permitan afrontar de manera periódica producciones orales” (220), atendiendo a las sucesivas fases del proceso (planificación, producción, ensayo y revisión) y a la adecuación de los usos orales al propósito comunicativo. A su vez, esta propuesta didáctica responde a la necesidad de atender, tal y como refleja la normativa, a los nuevos formatos de comunicación oral multimodal, a su producción y difusión en contextos reales.</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos, detallados en el Anexo I: CCL1, CCL3, CCL5, CD2, CD3, CC2.</p>	<p>3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (Real Decreto 243/2022: 224)</p>
<p>Competencia específica 5: hace referencia a producción de textos multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, haciendo énfasis en la toma de decisiones en torno a el tono del discurso y la inscripción de las personas (emisor y destinatario) en el mismo.</p>	<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos, detallados en el Anexo I: CCL1, CCL3, CCL5, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>	<p>5.1 Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta (Real Decreto 243/2022: 224).</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022

En lo relativo a los saberes básicos que trabajaremos, de nuevo nos encontramos con que principalmente desarrollaremos saberes básicos relativos al “Bloque C. Educación literaria”, si bien el enfoque comunicativo de la propuesta hace que desarrollemos de forma integral saberes básicos relativos al “Bloque B. Comunicación”.

TABLA 4. *Saberes básicos desarrollados mediante la propuesta didáctica.*

Bloque C. Educación literaria.	Bloque B. Comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> – Selección de las obras con la ayuda de recomendaciones especializadas. – Participación activa en el circuito literario y lector en contexto presencial y digital. Utilización autónoma de todo tipo de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales. – Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído, atendiendo a los circuitos comerciales del libro y distinguiendo entre literatura canónica y de consumo, clásicos y bestsellers. – Comunicación de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo y valores éticos y estéticos de las obras. – Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas. – Recomendación de las lecturas en soportes variados, atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales. (Real Decreto 243/2022: 226-227) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto. <ul style="list-style-type: none"> – Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. 2. Géneros discursivos. <ul style="list-style-type: none"> – Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. – Géneros discursivos propios del ámbito social. Las redes sociales y medios de comunicación. 3. Procesos. <ul style="list-style-type: none"> – Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y contenido del texto. – Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada. 4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos. <ul style="list-style-type: none"> – Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. (Real Decreto 243/2022: 225-226)

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022

3.5. METODOLOGÍA DOCENTE

Tal y como hemos definido en el marco teórico, apostamos por una metodología que adopte como pilar clave modelos pedagógicos basados en la autonomía como clave para el desarrollo intelectual pleno del alumnado, para conseguir ciudadanos capaces de regular no solo el propio aprendizaje, sino el propio hábito lector.

Asimismo, el enfoque comunicativo será un principio metodológico esencial en nuestra propuesta, en tanto que no podemos disociar la educación literaria de la enseñanza en términos comunicativos, siendo la comunicación elemento clave para la generación y construcción de

conocimiento. La comunicación supone una base fundamental para esta propuesta, en tanto que la transmisión de la experiencia lectora es esencial para el fomento de la lectura.

Basándonos en la revisión bibliográfica realizada, planteamos esta propuesta desde una metodología ABP, por la cual se propondrán una serie de tareas que derivarán en la realización de un proyecto final, siendo este la videorreseña literaria. De esta forma, podremos fomentar y valorar el progreso del alumnado a lo largo de la secuenciación didáctica, dando pie a una preparación para la realización del proyecto final.

La metodología didáctica de esta propuesta se completa mediante la aplicación del aprendizaje por servicio (APS), es decir, de la inclusión en el proceso enseñanza-aprendizaje de un servicio a la comunidad, con el objetivo de crear en el alumnado una cierta conciencia social y formar ciudadanos capaces de mejorar la sociedad e implicados en ella.

3.6. CONTENIDOS

A lo largo de este apartado vamos a dar cuenta de las actividades y clases propuestas para la aplicación didáctica de los *booktubers* como estrategia de fomento de la lectura, en base a la metodología docente explicitada en el apartado anterior, y con la que daremos cuenta de los objetivos didácticos y competencias específicas relacionados en apartados anteriores, partiendo del marco teórico propuesto.

Para ello, planteamos una serie de clases previas y tareas intermedias que deriven en la consecución del proyecto final.

Primera sesión

En esta sesión introductoria debemos explicar al alumnado de forma general el proyecto que vamos a realizar. Para ello, sería positivo establecer la temporalización en la que se realizarán las sesiones y la fecha de entrega de las distintas tareas intermedias y la tarea final. A su vez, creemos que es conveniente explicar cuáles son los objetivos que nos planteamos de forma que podamos realizar un análisis de la percepción del alumnado con respecto a la consecución de dichos objetivos al finalizar la propuesta didáctica.

Asimismo, en esta sesión presentaremos al alumnado la figura de los *booktubers*. Conviene, a su vez, mostrar a los alumnos un pequeño corpus (compuesto por dos o tres vídeos) de vídeos de *booktubers*, de forma que se familiaricen con ellos.

A la hora de elaborar un corpus didáctico de vídeos de *booktubers* resulta de utilidad atender a la aportación realizada por el doctor Martín Sánchez (2021), que aporta un modelo de rúbrica para evaluar cualitativamente el valor didáctico de vídeos de *booktubers* en el área de lengua castellana y literatura.

TABLA 5. Modelo de rúbrica para evaluar cualitativamente el valor didáctico de vídeos *booktubers*

Conceptos esenciales	Preguntas de diagnóstico	Niveles de eficacia didáctica		
		Bajo	Medio	Alto
Motivación para la lectura de literatura juvenil	¿Promueve la lectura de literatura juvenil cercana a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura?			
		Justificación		
Contribución para la formación de la personalidad literaria	¿Favorece la lectura y comprensión de literatura juvenil contribuyendo a la formación de la personalidad literaria?			
		Justificación		
Reflexión sobre la conexión de la literatura con el resto de las artes mediante el análisis de las obras, los personajes, de los temas, etc.	¿Promueve la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas?			
		Justificación		
Motivación sobre el gusto de este tipo de lecturas como fuente de conocimiento y de ocio.	¿Fomenta el gusto y el hábito por la lectura en todas sus variantes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios?			
		Justificación		
Conclusiones finales				

Fuente: elaborada a partir del modelo propuesto en Martín Sánchez (2021)

Primera tarea

Esta primera tarea consistirá en la elaboración por parte del alumnado de un corpus propio de *booktubers*. Para ello, los alumnos deberán emplear la rúbrica elaborada por Martín Sánchez (2021) recogiendo un corpus cercano a diez vídeos de distintos autores que satisfagan los criterios establecidos por la rúbrica.

Mediante esta tarea nuestro objetivo es, en primer lugar, motivar una reflexión sobre el contenido que pueden encontrar en las distintas plataformas audiovisuales que el alumnado consume de forma cotidiana. A su vez, cumplimos un objetivo imprescindible en el marco del desarrollo de la competencia digital en el alumnado: desarrollar habilidades de búsqueda de contenidos rigurosos y significativos en la red. Por último, el funcionamiento de los algoritmos propios de las distintas plataformas digitales hará que, mediante esta búsqueda, se asegure una recomendación recurrente de vídeos similares que les introduzcan en el mundo *booktuber*, de forma que condicionemos su entretenimiento dirigiéndolo a recursos relativos al fomento de la lectura.

Segunda sesión

Esta sesión la dedicaremos al seguimiento de la primera tarea, así como al visionado del corpus seleccionado por el alumnado. Mediante una metodología activa, serán los propios alumnos los que expongan los vídeos seleccionados, explicando y justificando su elección y su valor didáctico y de fomento lector. De esta forma, contribuimos a crear dinámicas por las cuales el alumno es responsable de su propio aprendizaje.

Segunda tarea

La siguiente tarea que planteamos es que a partir de ese corpus el alumnado compare los distintos vídeos que han seleccionado analizando los patrones formales comunes que encuentren.

De esta forma, pedimos a los alumnos que analicen las estrategias comunicativas que emplean los *booktubers*, reflexionando sobre el uso de la lengua, en aras de desarrollar su competencia comunicativa. El alumnado deberá analizar el tono y registros empleados, el lenguaje no

verbal, el esquema formal, los términos que utilizan en el análisis de los libros...

Mediante esta reflexión sobre la forma y el enfoque comunicativo que tienen los vídeos elegidos el alumnado elaborará, de forma indirecta, un listado de elementos que deben incluir los vídeos que realizarán como proyecto final.

Tercera sesión

En esta sesión analizaremos la estructura formal de las videorreseñas literarias elaboradas por los *booktubers* junto al alumnado. Para ello, partiremos de los resultados de la segunda tarea, dividiendo la sesión en dos partes. En una primera parte, el alumnado realizará una puesta en común de los resultados de su tarea, de forma que hagamos una lluvia de ideas de elementos que encontramos de forma recurrente en los análisis realizados por *booktubers*.

Durante la segunda parte elaboraremos como docentes una guía de estructura formal de la videorreseña literaria realizada por los *booktuber*. Para ello, partiremos de la lluvia de ideas desarrollada con el alumnado y de las aportaciones realizadas por Paladines-Paredes y Aliagas (2021) en su análisis sobre los *booktubers* como espacios de mediación literaria.

Tercera tarea

La tercera tarea consiste en la elección por parte del alumnado de una obra literaria para su análisis en la videorreseña literaria. Así, animaremos al alumnado a elegir un libro de los que se encuentren en el catálogo de la biblioteca, de forma que los acerquemos a los recursos digitales de consulta de las redes de bibliotecas.

Cuarta sesión y tarea

En esta sesión aprovecharemos para realizar una visita guiada por la biblioteca, de forma que el alumnado pueda aprovechar para formalizar el préstamo del libro a analizar, y les acerquemos la labor realizada por los bibliotecarios y al entorno social de la biblioteca. La cuarta tarea consistirá, como es lógico, en la lectura de la obra elegida de forma reflexiva,

tomando notas durante la lectura de los elementos que resulten interesantes o llamativos para su posterior análisis. Estas notas servirán para desarrollar una ficha con los distintos elementos que configuran la obra, que deberán entregar al docente, y que nos servirán para valorar y evaluar el proceso de lectura del alumnado.

Quinta sesión

Esta sesión tiene como objetivo inculcar al alumnado nociones relativas a un metalenguaje propio del análisis literario. Mediante la realización de la cuarta tarea resulta probable que el alumnado haya destacado ciertas técnicas narrativas para las cuales desconocen la terminología propia, como por ejemplo distintos tratamientos del tema amoroso o técnicas como el *in media res* o el *deus ex machina*.

Esta sesión estaría dedicada a dotar a los alumnos de una terminología crítica propia de la filología. Así, una vez revisados los resultados de la cuarta tarea, el docente puede preparar una sesión didáctica en la que explique los distintos fenómenos hallados por el alumno y les dé nombre y origen.³⁵⁵

Resulta interesante dedicar parte de la sesión a trabajar el concepto de intertextualidad. Su importancia reside tanto en la presencia de este recurso en la literatura juvenil como en su valor didáctico, defendido en diversos estudios de las últimas décadas³⁵⁶ y su relación con la prueba EVAU, en la que adquiere gran importancia la capacidad de relación de distintas obras e ideas.

³⁵⁵ Resulta especialmente interesante tener en cuenta dos materiales que pueden ser útiles tanto para la consulta del docente como del alumno, el Diccionario de teoría narrativa elaborado por Valles Calatrava y Álamo Felices (2002) y el corpus de vídeos booktuber realizado a partir de la intervención didáctica de Morales-Sánchez, Martín-Villarreal, y Coca-Ramírez (2021), en la que estudiantes universitarios de filología explican nociones literarias como la transmedialidad, la intertextualidad o la catarsis.

³⁵⁶ Véase Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico, Durañona, García Carrero, Hilaire, Salles, y Vallini, (2006)

Quinta tarea

Una vez realizada la lectura y análisis de la obra literaria y su posterior revisión y asesoramiento docente, la siguiente tarea propuesta es la realización por parte del alumnado de un guion de la videorreseña a realizar, a partir de las consideraciones realizadas durante la tercera sesión e incorporando los elementos a analizar elaborados durante la cuarta tarea, incorporando las nociones y conceptos desarrollados en la quinta sesión. Esta tarea será revisada por parte del docente de forma previa al desarrollo de la tarea final, realizando propuestas de mejora al guion propuesto por el alumno.

Tarea final

La tarea final consiste, tal y como hemos anunciado anteriormente, en la realización de una videorreseña literaria siguiendo el modelo *booktuber*, a partir de las distintas tareas intermedias realizadas y en base a las distintas sesiones didácticas realizadas.

El vídeo tendrá una duración de entre 5 y 10 minutos, y deberá centrarse en una única obra literaria, si bien se valorarán positivamente las relaciones intertextuales e interdiscursivas que se establezcan.³⁵⁷

Sesiones finales

Por último, dedicaremos una serie de sesiones finales, cuya cantidad variará en función del número de alumnos y videorreseñas, a visualizar estas últimas. Durante estas sesiones se desarrollará la evaluación del proyecto final, mediante una evaluación entre iguales a partir de una rúbrica acordada con el alumnado.

³⁵⁷ No será objeto de evaluación, en tanto que no forma parte de los contenidos de la asignatura, la calidad de edición y grabación del vídeo, sino únicamente la capacidad discursiva y de análisis que se muestre durante la videorreseña.

3.7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización del conjunto del proyecto está planeada para su desarrollo a lo largo de un trimestre escolar. De esta forma, la distribución de las sesiones y tareas es flexible, y permite al alumnado disponer del tiempo necesario para la gestión de su aprendizaje autónomo e individual. La flexibilidad de esta distribución, junto con la amplia autonomía concedida al alumnado, obliga a que entren en acción estrategias de gestión del propio aprendizaje y de los propios recursos personales y temporales, aportando a la madurez intelectual del alumnado.

Por su parte, cada una de las sesiones planteadas anteriormente se corresponden con una clase de 55 minutos, si bien la participación activa del alumnado puede dar lugar a que sea necesario subdividir algunas de las sesiones.

3.8. EVALUACIÓN

Proponemos una evaluación entre iguales por medio de una rúbrica de evaluación anonimizada por parte de quienes la complimentan, propuesta por Torralba (2018), mediante la cual se evalúa la consecución de los distintos objetivos³⁵⁸:

³⁵⁸ Además de este modelo de rúbrica, debemos recordar que los vídeos deben ajustarse a la rúbrica que reflejábamos en la Tabla 1, en tanto que son los criterios que hemos considerado como mínimos para considerar que una videorreseña booktuber tiene calidad y carácter didáctico.

TABLA 6. Rúbrica de evaluación entre iguales

Rúbrica de evaluación entre iguales					
	4	3	2	1	Puntuación
Claridad de la voz	La voz es clara y consistentemente audible	De manera puntual se pierde claridad en la voz	La voz es poco clara y audible	La claridad de la voz necesita más atención	
Ritmo de la narración	El ritmo y la voz ayudan a la audiencia a sumergirse en lo que se cuenta	Ocasionalmente se habla demasiado rápido o lento. Sin embargo, el ritmo engancha a la audiencia.	El ritmo no se adapta al objetivo final. La audiencia no se puede implicar consistentemente.	No hay un intento de usar el ritmo.	
Uso de gramática y lengua	El uso de gramática y lengua son correctos y contribuyen al desarrollo de la claridad, del estilo	Las intervenciones presentan algún error gramatical o de vocabulario aislado, sin importancia	El uso de gramática y lengua son típicamente correctos, pero los errores distraen de lo que se explica	Se cometen errores gramaticales de manera sistemática y/o se utiliza un vocabulario no adecuado	
Calidad e idoneidad de las imágenes	Las imágenes son de calidad y, además, aportan significación y enriquecen el texto	Las imágenes son de calidad, pero meramente descriptivas	Las imágenes tienen una calidad aceptable, pero son meramente descriptivas	Las imágenes tienen mala calidad y no son adecuadas	
Reflexiones y valoraciones sobre la lectura	Las intervenciones demuestran una lectura minuciosa y atenta	Se han hecho valoraciones y reflexiones no demasiado profundas en el contexto de la obra	Se han realizado comentarios críticos pero de manera aislada y excepcional	No se ha realizado ningún tipo de valoración sobre la lectura	
Interés y emoción	El booktuber provoca emoción y ganas de leer el libro	El booktuber despierta interés, pero no ganas de leer el libro	El booktuber se muestra puramente descriptivo	El clip no despierta ningún interés	

Fuente: Torralba, 2018

Junto a estos modelos de rúbrica, que completará el alumnado, consideramos la necesidad de aplicar dos mecanismos de compensación de las posibles desviaciones: en primer lugar, que el propio docente complete la rúbrica, de forma que tenga una guía a la hora de aunar la opinión del grupo-aula; en segundo lugar, complementar la evaluación entre iguales con la evaluación docente relativa a las distintas tareas intermedias, valorando el progreso del alumno a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.9. DIFUSIÓN

Esta secuencia didáctica se ve incompleta sin la difusión de las videorreseñas realizadas por el alumnado, en tanto que un factor clave en los *booktubers* es apelar a una comunidad e interactuar con ella. A su vez, el proceso enseñanza-aprendizaje planteado, que tiene en cuenta como metodología docente el aprendizaje-servicio (ApS), no queda completo sin la difusión de las videorreseñas.

Por ello, en tanto que nuestro objetivo es que el alumnado cumpla con un servicio para la comunidad de su entorno, consideramos imprescindible que las videorreseñas realizadas queden a disposición de la biblioteca visitada durante la cuarta sesión, de forma que pueda ser incorporada a la estrategia de captación de usuarios de la biblioteca. Asimismo, consideramos necesario que el propio centro difunda entre el alumnado del resto de cursos estas videorreseñas. De esta forma, el trabajo realizado por el alumnado cumple una última finalidad: incentivar la lectura entre sus iguales.

Esto, a su vez, implica un grado de motivación mayor para el alumnado, en tanto que van a tener que realizar un esfuerzo por motivar a sus compañeros en la construcción de su hábito lector, revistiendo de una mayor importancia su tarea académica, que escapa del aula para generar un impacto social positivo en su entorno.

4. CONCLUSIONES

La reforma del sistema educativo español mediante la publicación del Real Decreto 243/2022 ha supuesto un refuerzo a la importancia del aprendizaje autónomo del alumnado, especialmente a partir de la etapa de bachillerato. Esto hace que cobre una mayor importancia incorporar a la didáctica planteamientos propios del estudio de los espacios de aprendizaje informal, en tanto que espacios que fomentan la autonomía en el aprendizaje.

En este sentido, la conjunción de nuevos espacios de aprendizaje informal, nuevas figuras de autoridad, nuevas formas de comunicación y la voluntad de incorporar en la educación las TIC resulta en la necesidad

de valorar el potencial didáctico que puede tener acercar las diversas estrategias empleadas por los *influencers* al aula.

Junto a esta situación nos encontramos con un distanciamiento entre los jóvenes y la lectura, por motivos estéticos y por un distanciamiento intergeneracional. Al mismo tiempo, nos encontramos con una comunidad concreta de *influencers*, los *booktubers*, que aprovechando las plataformas audiovisuales como espacio de aprendizaje informal y las nuevas formas de comunicación han logrado alcanzar un estatus de prestigio entre los jóvenes y, a su vez, formarse como críticos literarios y mediadores culturales.

En este contexto, resulta relevante plantear una situación de aprendizaje que, aprovechando la autonomía en el aprendizaje propia de los espacios de aprendizaje informal, y el valor como mediadores culturales de los *booktubers*, busque lograr una estrategia más efectiva de fomento de la lectura, a la vez que avanza en la educación literaria del alumnado y en su competencia comunicativa.

Por ello, planteamos una situación de aprendizaje actualizada a un nuevo marco legal que, en términos generales, satisface ampliamente los criterios curriculares, en tanto que mediante su secuenciación didáctica se aspira a cumplir con la parte relativa al plan lector del bloque de educación literaria a la vez que se cumple con la totalidad del bloque relativo a la comunicación.

Se trata, por tanto, de una situación de aprendizaje que se adapta eficazmente al desarrollo de las enseñanzas mínimas recogidas en el Real Decreto 243/2022, siguiendo, al mismo tiempo, los principios metodológicos propuestos para la reforma del sistema educativo español, en términos de autonomía, transmisión experiencial, concienciación social o aprendizaje basado en tareas y proyectos.

No obstante, el valor principal de esta situación de aprendizaje reside en su capacidad para fomentar la lectura no solo en el alumnado que participa de la secuenciación didáctica, sino del conjunto del alumnado del centro e, incluso, de otros centros, debido a su carácter de impacto social por medio de la difusión de los proyectos didácticos finales. De esta forma, aprovechamos el valor de prestigio de los *influencers* para activar

estrategias de fomento de la lectura más cercanas a los jóvenes, eliminando el distanciamiento anteriormente comentado, a la vez que convertimos al alumnado en agentes responsables de su propio aprendizaje y damos pie a que generen un cierto impacto social, mejorando su entorno.

Por todo ello, consideramos que la propuesta didáctica de esta situación de aprendizaje resulta en un plan de fomento de la lectura integral, ya que no se limita a incentivar el hábito lector, sino que además permite ayudar a adquirir la mayor parte de competencias clave existentes, así como a ahondar en la educación literaria y lingüística propia de la asignatura de Lengua castellana y literatura.

5. REFERENCIAS

5.1. BIBLIOGRAFÍA LEGAL

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

5.2. BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

Amo, J. M. y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J- Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea>

Ballester, J., y Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171.

Black, J., J. Castro y C. Lin (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*, Nueva York: Palgrave.

Calatrava, J. R. V., & Felices, F. Á. (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Alhulia SL.

- Coombs, P. H. y M. Ahmed (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*, Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2013). Lectura social y colaborativa. En E. Martos y M. Campos (Eds.), *Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura* (pp. 453-455). RIUL-Santillana.
- Franco González, V. (2022) «Tú también puedes ser un booktuber»: desarrollo de la competencia comunicativa oral e invitación a la lectura a través de las TIC. *Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de educación superior*, IX. 131-142.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz y Tierra. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113–131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Lluch Crespo, G. (2013). ¿Qué es la lectura 2.0? ¿Qué son los lectores 2.0? [En línea] <http://www.gemmalluch.com/esp/que-es-la-lectura-2-0-que-son-los-lectores-2-0/> [Consulta: 10 de abril de 2022].
- Lluch Crespo, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20.
- Martín Sánchez, O. J. (2021). Modelo de rúbrica para la evaluación cualitativa del valor didáctico de los booktubers en el área de lengua castellana y literatura para el primer ciclo de la ESO. En Pallarés Pique, M., Gil-Quintana, J. y Santisteban Espejo, A. (Cords.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 162-171). Dykinson S.L.
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villarreal, J. P., & Coca-Ramírez, F. (2021). Booktubers en el aula: experiencias didácticas alrededor de las dinámicas de crítica literaria en red. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 68-79. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2426
- Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2021). Videorreñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20 (1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Pérez-García, C. & Fernández Cobo, R. (2021). Lectores y clubes de lectura en bookstagram: el libro como objeto estético y la lectura social en la red. *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales*, 554-573.
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona

- Real Academia Española. (2022). Observatorio de palabras.
- Romero Frías, E., & Magro Mazo, C. (2016). La emancipación intelectual en la sociedad digital: El maestro ignorante de Rancière en nuestros días.
- Rovira Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. *Resed. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51.
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.
- Sevilla-Vallejo, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. (pp. 188-200). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Suárez, M. & Alcaraz Andreu, C. (2020). “Booktubers”: un proyecto, dos aplicaciones. *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria*. 973-983.
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>

LECTURA CRÍTICA Y LECTURA FLUIDA EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN: EVOLUCIÓN E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los enfoques y métodos modernos de la didáctica del latín se basan en las grandes orientaciones que derivan de las diferentes concepciones de la enseñanza y de las tradicionales competencias del aprendizaje de las lenguas. Otro ámbito de innovación frecuente es el de la incorporación de las nuevas tecnologías y de la informática.

No creemos, sin embargo, que los problemas de la enseñanza de las lenguas clásicas sean cuestión de método. Lo único que se puede exigir de un método es que sea coherente con los objetivos que se pretenden alcanzar y con los medios que se utilizan.

Creemos, en cambio, interesante un planteamiento que tome como punto de partida, no el nivel de las grandes orientaciones pedagógicas sobre los objetivos, sino el de las prácticas (es decir, la dinámica de las clases y el uso de los instrumentos docentes), y que sea lo bastante flexible tanto en estos terrenos como en lo referente a las diferentes competencias como para que sea capaz de adaptarse a alumnos con diferentes circunstancias y objetivos.

2. OBJETIVOS

En lo que sigue pretendemos tan solo describir algunos hábitos que nos parecen interesantes con respecto a la problemática de la lectura de los textos clásicos y que forman parte de nuestra práctica docente, sin que se excluyan en principio otras metodologías.

Nuestro objetivo es plantear la cuestión de las dinámicas docentes y de los instrumentos adecuados para la lectura extensa de textos literarios latinos en la etapa de aprendizaje avanzado, universitario, de la lengua latina³⁵⁹.

3. DOS TIPOS DE LECTURA: EVOLUCIÓN E INVERSIÓN

La etapa de la enseñanza del latín que se inicia con el s. XIX está marcada por el abandono como objetivo del dominio de la expresión oral. El propósito de la enseñanza de las lenguas clásicas habría de ser, por tanto, la lectura de los textos. Sin embargo, independientemente de si dicho abandono es o no legítimo, la didáctica moderna no ha conseguido articular un método adecuado para la lectura de los textos.

En el s. XVII ya Gesner había contrapuesto la *lectio stataria* (lectura intensiva) con la *lectio cursoria* (lectura fluida)³⁶⁰. La oposición se entendía evidentemente como dos etapas necesarias para el aprendizaje de la lengua. La *lectio stataria* correspondía a la práctica de la lectura comentada de los humanistas en la *praelectio*, en la que el profesor explicaba todos los aspectos del texto. Esta forma de lectura, en que es el profesor el que lee, traduce y comenta el texto, al detener y fragmentar la lectura, acababa en realidad suponiendo un obstáculo para lo que es el objetivo fundamental del aprendizaje, la lectura de las obras clásicas

³⁵⁹ Tampoco nos interesa aquí la polémica en torno a la traducción como medio para constatar la comprensión. Además de la traducción interlingüística, se puede recurrir al resumen, la traducción intralingüística (no menos traducción que la interlingüística, que es a la que habitualmente llamamos traducción), la paráfrasis, etc.

³⁶⁰ Cf. Gesner (1735). Un amplio resumen de este texto está reproducido en Hegel (1832, pp. 62-67).

en su conjunto, y debe dar paso tarde o temprano a la capacidad de leer por parte del propio alumno.

La lectura fluida era, pues, la etapa avanzada de la enseñanza de la lengua latina. Sin embargo, en la historia posterior de la enseñanza esta oposición ha sido planteada de formas diferentes. En algunos casos se ha defendido que ambas formas de lectura deben necesariamente combinarse. En otros se conciben como distintas etapas de una misma lectura: una lectura superficial seguida de otra profunda o a la inversa.

Significativamente, hoy en día la situación se ha invertido con respecto a la oposición tradicional. La lectura extensa se considera a veces como un paso previo para la lectura auténtica de los autores clásicos, como propia de la etapa de iniciación, en lugar de definitiva de la etapa avanzada.

¿Cómo es posible que se haya producido dicha inversión?

La explicación radica en la evolución de diversos fenómenos históricos: los cambios culturales en la forma de leer los textos y los que afectan a la concepción de la enseñanza en general y la enseñanza del latín en particular.

En una época en que los libros eran un bien escaso y valioso era frecuente la lectura colectiva e intensiva de unos mismos textos considerados de especial valor educativo o ideológico. En cambio, en época más reciente, cuando la producción cultural da lugar a una cultura de masas, es habitual un tipo de lectura extensa, que tiene por objetivo ante todo el placer de la propia lectura y que trata el vehículo de la misma (libros, prensa, internet) como material fungible y fácilmente reemplazable; el tipo de textos leídos puede responder en este caso a una gama mucho más amplia.

Por lo que a la dinámica de la enseñanza y de las clases se refiere, son posibles en principio dos procesos didácticos diferentes: en uno el profesor explica previamente el texto (es decir, lo traduce, analiza y comenta desde todos los puntos de vista), mientras que el alumno lo estudia en su espacio particular y repite la lección ante el profesor al día siguiente; en el segundo tipo el estudiante prepara en su espacio de

estudio particular un texto que será posteriormente corregido en clase. Ambos modelos no suelen darse casi nunca de forma pura, sino que aparecen con frecuencia combinados de múltiples formas.

No es necesario insistir demasiado en los inconvenientes y ventajas que ambos modelos implican. En el primero (el de la *praelectio* humanista) el papel del alumno es demasiado pasivo. Exige, además, por parte de este una gran atención y capacidad de memorización. En el segundo, que corresponde al modelo predominante en la actualidad, el análisis y comentario del profesor es ante todo contrastivo y reactivo: es decir, se basa en las diferencias entre nuestra lengua o cultura y la lengua o cultura latinas y se limita a reaccionar a los errores del alumno. De este modo, se perjudica el estudio; este se vuelve asistemático y resulta más difícil el reconocimiento de la conexión entre las explicaciones teóricas de los fenómenos lingüísticos y culturales y la aparición de dichos fenómenos en los textos concretos.

El humanismo utilizaba en realidad ambos procedimientos. Mientras que los textos latinos eran estudiados, como hemos dicho, a través de la *praelectio*, la tarea impuesta por el profesor al alumno para la traducción inversa respondía al segundo tipo de proceso. Desde el Renacimiento fue tradicional vincular ambos métodos. Esto origina distintas variantes del proceso conocido habitualmente como “doble traducción”. De este modo, los ejercicios de traducción inversa compartirán tema, vocabulario y procedimientos sintácticos con el texto traducido del latín previamente. En la “doble traducción” estricta se revierte la traducción que se ha realizado previamente. Pero existen también multitud de prácticas que no exigen esta correspondencia estricta.

Evidentemente el énfasis del pensamiento moderno en la importancia del razonamiento inductivo y en el papel de la intuición han hecho que el segundo tipo de proceso sea el actualmente dominante. En realidad, desde muy pronto tenemos atestiguados procedimientos intermedios.

La difusión y perfeccionamiento de las ediciones escolares como vehículo de enseñanza hace que gran parte del trabajo tradicional del profesor sea substituido por las ayudas que se incorporan al texto en forma de notas explicativas, o incluso de traducciones, o cualquier otra

clase de apoyo para la enseñanza mediante la lectura sinóptica. Esto facilitó la posibilidad de combinar ambas dinámicas de clase.

Una forma muy sencilla de combinar ambos procedimientos era simplemente pedir a los alumnos que preparen el texto que se va a leer el día siguiente en el aula³⁶¹. La clase puede convertirse así en una especie de diálogo entre profesor y alumnos, eludiendo el carácter unilateral de la *praelectio* humanista tradicional.

Otra combinación, propia del s. XIX, pero que perdura hasta nuestros días y constituye la forma más común de enseñanza de las lenguas clásicas, es la de las gramáticas “prácticas”, manuales que combinaban la forma convencional de las gramáticas escolares con las antologías de frases o textos, de modo que la exposición teórica (explicada por el profesor en clase) se combina con ejercicios de frases o textos sencillos, que ejemplifican dichos fenómenos, dando así lugar a una progresión didáctica en el aprendizaje de los conocimientos. Naturalmente esta fórmula ha de ser abandonada en la fase de aprendizaje más avanzada donde el texto pasa a primer plano.

Otros cambios históricos afectaron también profundamente a la enseñanza del latín. A partir del s. XVIII las lenguas vernáculas se convierten en vehículo preferente de la enseñanza. De forma paralela, las lenguas clásicas (y el latín especialmente) pasarán a estudiarse sobre las lenguas vernáculas. Los métodos directos protestarán contra esto, exigiendo que la lengua segunda se aprenda directamente y no a través de otra lengua ni mediante la traducción. Pero en el caso del latín el problema se hace más agudo precisamente por el abandono de la competencia oral como objetivo. La vuelta a la competencia oral pretenderá paliar las consecuencias negativas de la concepción de la lectura como objetivo prioritario. Por otra parte, la renuncia a la búsqueda como objetivo de la competencia oral no implicó en un principio la renuncia a la escritura, pero en el s. XX acabará por ser también descartada, a pesar de la resistencia de los sectores más conservadores.

³⁶¹ Que el alumno tratara de “adivinar” la *praelectio* del profesor era lo sugerido por Vasco (1851, pp. 164-165), un jesuita del s. XVIII.

Un último cambio incide sobre la enseñanza del latín. Los textos latinos habían sido leídos antiguamente con una finalidad práctica, lo que implicaba una atención al contenido. Los temas científicos o de cualquier otro tipo serán ahora escritos en las lenguas modernas y el latín queda reducido a la lectura metalingüística o metacultural. En una degradación del objetivo considerado como básico, la lectura acabará por entenderse como traducción y esta como una especie de desciframiento. Incluso las notas de los libros de texto se escriben en las lenguas modernas.

4. “LECTURAS FÁCILES”. EL *READING METHOD*

Volvamos ahora a la oposición entre *lectio stataria* y *lectio cursoria*. Como ya hemos señalado, no son pocos los que abogan (por ejemplo, Marouzeau³⁶²) por la combinación de ambos métodos.

Esto puede dar lugar a dos ciclos de trabajo diferentes en la clase. La lectura fluida se entenderá así como traducción de un texto no preparado y más fácil que el texto traducido según el método convencional. Esto puede realizarse, por ejemplo, mediante ejercicios por escrito en clase y el texto en cuestión puede consistir en pasajes fáciles de autores clásicos o incluso en textos simplificados o adaptados.

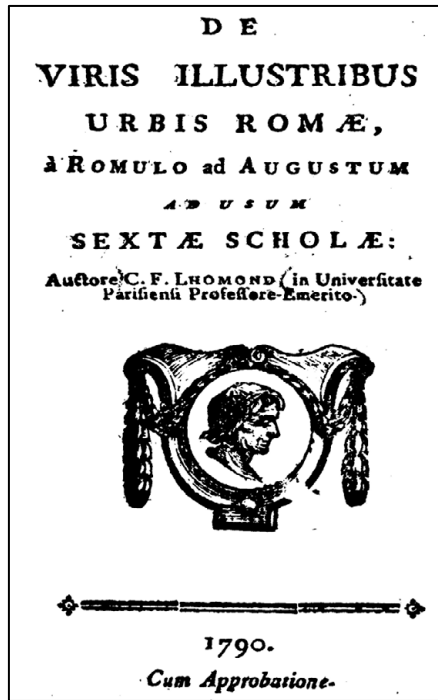
Charles François Lhomond (1727-1794) y más tarde Frank Ritchie (1847-1917) crearán una tradición de *lecturas fáciles*, que será explotada por los manuales posteriores, el primero con sus historias bíblicas y con su *De viris illustribus urbis Romae a Romulo ad Augustum* (1779), el segundo con sus relatos mitológicos titulados *Fabulae faciles: a first latin reader* (1892).

³⁶² Cf. *Report* (1938, p. 208):

To counteract the drawback resulting from this slow reading of authors, illustrated by rich commentary, it is necessary to practise concurrently quick sight-reading of different authors, without stopping to explain difficulties or other problems. Rapid progress can be made if from time to time extracts, together with resumes in translation, are used, the point being to become acquainted with as many things and ideas as possible.

The two methods used together, to read well and to read much, to read thoroughly and to read extensively, to understand and to learn at the same time are the two requirements of an ideal method for the training of a young Latinist.

IMAGEN 1. De viris illustribus urbis Romae. C. F. Lhomond



Tales textos no dejaron de provocar una reacción adversa por parte de los puristas que veían en todo latín “fabricado”, un latín falso. Dicho latín lleva en su interior, se nos dice, las lenguas vernáculas, cuya semejanza se explota y, por tanto, los textos así creados son incapaces de preparar al alumno para la traducción de los auténticos textos latinos. Esta objeción se agravaría aún más en el caso de sus herederos.

Los textos creados específicamente para la enseñanza tienen una serie de ventajas, de las que se aprovecharon los manuales de finales del s. XIX y comienzos del XX. Además de tratarse de un latín fácil (es decir, próximo a las lenguas modernas), podían explotar los gustos de los alumnos, aproximándose a la literatura juvenil. Dicha facilidad venía dada también por el carácter progresivo de la enseñanza (con gradación en el vocabulario de acuerdo con criterios estadísticos y de productividad). La gramática podía igualmente enseñarse de forma gradual y

reducida, combinando el método horizontal de aprendizaje gramatical con la metodología paradigmática convencional. Finalmente, el carácter metalingüístico del texto es en estos casos esencial, de modo que las enseñanzas gramaticales están perfectamente integradas y en cuanto a los contenidos y al aprendizaje del vocabulario los textos pueden ser autocontextualizadores. El alumno debería ser introducido así no solo en la gramática, sino también en el vocabulario y la cultura de forma más rápida.

A comienzos del s. XX aparecen, en relación con las polémicas en torno al método directo, tanto en autores que reaccionan en contra de él como en los valedores de dicha metodología, las narraciones continuas de textos narrativos creados específicamente para la enseñanza³⁶³. Este sistema, que se ajusta a las exigencias antes citadas (textos fáciles, atractivos, progresivos y autocontextualizadores), se difundirá en la segunda mitad del siglo con los métodos de Ørberg (1954), Cambridge (1972, 1973, 1974), *Ecce Romani* (1971), Oxford (Balme & Morwood, 1996, 1997), etc. Esta metodología es conocida como método de lectura (*Reading Method*)³⁶⁴.

³⁶³ Véase, por ejemplo, Rouse (1909) y Nutting (1927). La obra de Nutting fue publicada antes en una serie de trabajos en la revista *Classical Journal*.

³⁶⁴ Carr (1933, p. 2) denomina, por ejemplo, *Reading Method* a los métodos que, acogiendo elementos del "oral" y "objetivo", se centran en la lectura y en la obtención "directa" del sentido a partir de la página escrita. Wills (1991, p. 47), define así este método:

The books mentioned above are distinguished by their regular use of extended readings and the focus of the courses around those readings. To varying extents, students are also expected to acquire some of their knowledge of the language from observing its use (and perhaps memorizing sentences or passages rather than isolated forms) -hence these "reading method" books are also amenable to a more inductive approach.

CAPITVLVM SECVNDVM
CAP. II

IVLIVS



MARCVS



QVINTVS



IVLIA



AEMILIA



SYRA



DELIA



DAVVS



MEDVS



FAMILIA ROMANA

1 Iūlius vir Rōmānus est. Aemilia fēmina Rōmāna est. Mārcus est puer Rōmānus. Quīntus quoque puer Rōmānus est. Iūlia est puella Rōmāna.

Mārcus et Quīntus nōn virī, sed puerī sunt. Virī sunt

5 Iūlius et Mēdus et Dāvus. Aemilia et Dēlia et Syra sunt fēminae. Estne fēmina Iūlia? Nōn fēmina, sed parva puella est Iūlia.

Iūlius, Aemilia, Mārcus, Quīntus, Iūlia, Syra, Dāvus, Dēlia Mēdusque sunt familia Rōmāna. Iūlius pater

10 est. Aemilia est māter. Iūlius pater Mārcī et Quīntī est. Iūlius pater Iūliae quoque est. Aemilia est māter Mārcī et Quīntī et Iūliae. Mārcus filius Iūliī est. Mārcus filius Aemiliae est. Quīntus quoque filius Iūliī et Aemiliae est. Iūlia est filia Iūliī et Aemiliae.

15 Quis est Mārcus? Mārcus puer Rōmānus est. Quis pater Mārcī est? Iūlius pater Mārcī est. Quae est māter

ūnus (I) vir
duo (II) virī

ūnus puer
duo puerī

-que = et —: Mēdus-que
= et Mēdus

Iūlius pater	∞	Aemilia māter
Mārcus filius	Quīntus filius	Iūlia filia

quis? quae?
quis est Mārcus?
quae est Iūlia?
quis est pater Mārcī?
quae est māter Mārcī?

13

Hay, sin embargo, diferencias entre ellos. En general consideran la competencia oral como un instrumento para la etapa de iniciación, no como un objetivo en sí mismo. La mayoría acepta, por otra parte, el uso de la traducción, compatibilizándola con las preguntas y respuestas en latín

para comprobar la comprensión, recurso propio de los métodos directos. El método de Ørberg, influido por el método directo, se singulariza porque las definiciones del vocabulario nuevo se presentan exclusivamente en latín. En cuanto al uso de las imágenes, en lo que recuerdan al método directo, algunos lo llevan al extremo utilizando el formato de cómic, buscando aprovechar un tipo de lectura familiar al adolescente (Pepe y Vilardo, 2021).

Este tipo de métodos suele tener habitualmente dos etapas: una primera con textos creados específicamente para la enseñanza, en los que pueden incrustarse mediante narradores secundarios textos adaptados, a la manera de Lhomond o Ritchie, e incluso textos auténticos, motivando contextualmente su inclusión. En una segunda etapa se leen ya textos clásicos, pero adaptados.

El problema de los métodos de lectura extensa de este tipo es que dan lugar a un salto entre la etapa de iniciación de estudio del latín y la etapa avanzada, en la que predomina la enseñanza tradicional. La dificultad de este salto se evidencia en el éxito editorial de manuales “de nivel intermedio” en los que proliferan notas y otros paratextos en lenguas modernas cuando se trata de abordar textos realmente antiguos.

5. NUESTRO PLANTEAMIENTO: PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

Lo esencial con respecto a nuestro planteamiento no son tanto los instrumentos, ni siquiera la dinámica de la clase, como los principios y objetivos que los determinan. En primer lugar, el de que una lengua se estudia siempre a partir y a través de ella misma. Esto no quiere decir que haya que renunciar, cosa por lo demás imposible, a la observación de paralelismos con las lenguas ya conocidas por el alumno, pero se deben tener en cuenta también las diferencias.

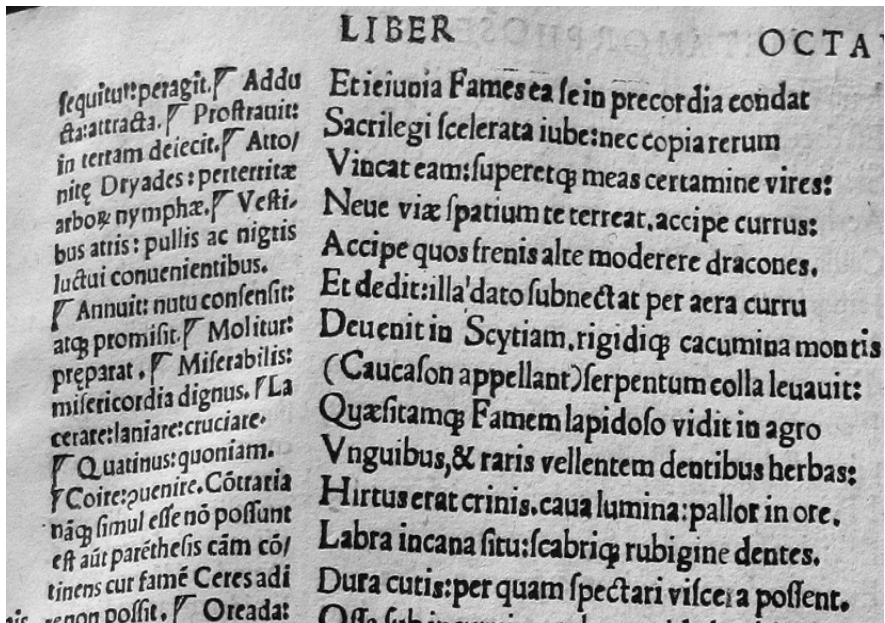
La lectura o traducción supone un umbral de comprensión que implica el conocimiento de una parte muy importante del vocabulario y de la cultura presupuesta por el texto. De ahí que el estudio de los textos deba buscar la lectura extensa o fluida y la traducción deba estar enfocada siempre en la comprensión, más que en la formulación.

Es evidente que dentro de la dinámica actual en la que el alumno prepara previamente el texto que se va a trabajar en clase, la lectura fluida o extensa viene definida no solo por la cantidad de texto que se aborda, sino sobre todo por las ayudas o instrumentos permitidos, como notas en lengua moderna sobre el sentido de algunas palabras o giros, listas de vocabulario, diccionario, traducciones publicadas, etc. Tales recursos substituyen históricamente la lección del maestro, cuyo papel equivalía a un diccionario y una gramática o un traductor automático.

En el planteamiento que proponemos los textos se agrupan en unidades didácticas, aunque haya un autor principal del que se eligen textos, no por su facilidad mayor o menor, sino por su interés pedagógico; se pueden añadir también pasajes de otros autores relacionados temáticamente. De esta forma los textos se autocomentan. Pueden ir acompañados de breves escritos en castellano que contextualicen su contenido o donde se discuta algún punto interesante de tipo lingüístico.

Los textos de la unidad didáctica pueden ser de distinto tipo. Junto a los textos base y los paralelos, de los que ya hemos hablado, puede haber otros que tengan carácter metatextual. Los metatextos pueden a su vez ser de varias clases. Algunos pueden ser utilizados de forma sinóptica para facilitar la lectura, al igual que ocurre cuando se recurre a una traducción publicada, pero con la particularidad de que nuestros textos están escritos en latín.

El origen de esta metodología es tan antigua como la enseñanza humanista y las ediciones modernas de textos latinos. En la enseñanza del latín era habitual, como podemos comprobar en la *Ratio studiorum* jesuítica, que la explicación de los términos en los cursos avanzados se hiciera en latín. En las ediciones antiguas encontramos habitualmente glosas en latín del vocabulario menos familiar.



En las ediciones *in usum Delphini* los textos en verso y también las obras de Tácito y el *Asno de oro* de Apuleyo iban acompañadas de una *interpretatio*, que equivalía a una auténtica traducción monolingüe.

Los metatextos utilizados pueden ser de dos tipos: a) sinópticos, para ser utilizados al mismo tiempo que se traduce y b) resúmenes, simplificaciones o adaptaciones que permiten preparar previamente el texto o volver sobre él, después de haberlo traducido³⁶⁵.

³⁶⁵ En definitiva, se trata de un uso sistemático de la "técnica de los viejos amigos", de acuerdo con la cual los textos traducidos están vinculados temáticamente, de forma que los textos adaptados o simplificados sirven de presentación o recapitulación del resto, con una forma de lectura sinóptica en la que unos textos sirven de apoyo para la traducción de otros. En el modelo que planteamos el criterio para la definición de las unidades didácticas es temático.

IMAGEN 4. P. Virgili Maronis Opera interpretatione et notis. Ch. De la Rue

Llegada de Eneas a Cumas	Interpretatio
Sic fatur lacrimans, classique immittit habenas et tandem Euboicis Cumarum adlabitur oris.	Sic loquitur plorans, et permittit navibus cursum liberum, et demum appellitur littori Euboico Cumarum.
Obvertunt pelago proras; tum dente tenaci ancora fundabat navis et litora curvae	Nautae vertunt proras ad mare: deinde anchora sistit naves unci tenacibus, et curvatae puppes tegunt extremum
praetexunt puppes. Iuvenum manus emicat ardens	littus: prompta turba iuvenum exilit in terram Italicam: pars quaerit scintillas
litus in Hesperium; quaerit pars semina flammae	ignis latentes in venis lapidis: pars colligit ligna arborum, quae sunt
abstrusa in venis silicis, pars densa ferarum	opacae domus ferarum; et ostendit reperitos fluvios.
tecta rapit silvas inventaque flumina monstrat.	

Los metatextos sinópticos pueden ser substituidos por glosas orales, de modo similar a lo que ocurría en la paráfrasis del “método directo” clásico. Esto puede verse, por ejemplo, en la lección propuesta sobre la historia de los Horacios y Curiacios por Chesnutt (1925, s.p.).

IMAGEN 5. An Extract from an Account of a Demonstration Lesson in Reading Latin. H. Chesnutt

- (1) **Teacher reads:**
“Tunc clamore Romani adiuvant militem suum et ille alterum Curiatium conficit.”
- (2) **Teacher paraphrases:**
Tunc . . . illo tempore . . . clamore adiuvant militem suum . . . suo militi opem dant, suo militi opem ferunt . . . suum militem adiuvant et ille alterum Curiatium caedit.”

Este procedimiento permite combinar las ventajas de la lectura intensiva y crítica con las de la lectura extensa, al posibilitar una especie de progresión vertical, diferente de la progresión horizontal que se buscaba tradicionalmente con las simplificaciones y adaptaciones. La existencia de múltiples adaptaciones de textos clásicos destinada a la lectura extensa facilita en gran medida la confección de tales materiales.

La progresión vertical puede combinarse con la horizontal, como puede verse, aunque sea un procedimiento poco usual, en algunos manuales tradicionales de nivel intermedio, que combinan ambos procedimientos. De este modo, los textos pueden ser leídos de dos formas diferentes. Al combinarse distintas capas con pasajes de diferente dificultad, el texto puede leerse horizontalmente con los distintos episodios de una misma capa, o bien pueden leerse verticalmente las distintas capas de diferente dificultad de un mismo episodio. El primer tipo de lectura será recomendable para los alumnos de nivel inicial, mientras que el segundo lo es para lectores de mayor experiencia³⁶⁶.

Es fundamental que el latín no sea únicamente utilizado solo como lengua objeto de estudio, sino también como lengua vehicular. Esta metodología aumenta significativamente la cantidad de latín leído por el alumno y en el caso de las adaptaciones y simplificaciones evita que posea siempre una traducción publicada de cualquier texto que traduce. En cuanto a las notas en lengua vernácula, que constituyen la otra forma de ayuda sinóptica más habitual, al ser asistemáticas no son con

³⁶⁶ Un ejemplo de este tipo con doble progresión son los libros de la serie *Comprehensible Classics*, con historias de temática mitológica y diferentes niveles de dificultad, en cada uno de los cuales se pretende buscar una progresión de menor a mayor complejidad. En *Daedalus et Icarus: A Tiered Latin Reader* (Olimpi, 2019), por ejemplo, se utilizan textos de Higino y Ovidio, formando una historia similar a una obra de ficción, como ocurría en los métodos de lectura extensa, pero el nivel superior debe ser un texto auténtico de los autores citados. La primera vez que aparece una palabra se añade de forma lateral una glosa en inglés. También se utilizan profusamente las imágenes, como ocurre en el método directo o en los de lectura extensa. En otro volumen de la serie, *Reckless Love: The Story of Pyramus and Thisbe* (Olimpi, 2019), el texto adaptado es el de la historia de Píramo y Tisbe en Ovidio. Todos los volúmenes están clasificados por niveles (elemental, intermedio, avanzado). El artificio de la doble progresión convierte a tales libros en manuales de lectura complementaria limitando mucho su aplicación práctica.

frecuencia realmente asimiladas por el alumno, que no las convierte en conocimientos aplicables a otros textos.

Las notas en español deben, pues, ser reducidas al mínimo. Esta metodología es incompatible con las notas en lengua vernácula que encontramos habitualmente en las ediciones escolares. Los metatextos sirven precisamente para hacerlas inútiles. Las notas, de haberlas, pueden formularse de tal manera que proporcionen pistas, sin revelar del todo el significado o implicaciones de los textos, para que el alumno aprenda a razonar por sí mismo y evitar las trampas que lo desvían de la comprensión correcta. También pueden utilizarse audios que acompañen y guíen de forma similar la lectura de los textos.

Otro instrumento utilizable es el de las listas de vocabulario. Este vocabulario puede cumplir dos funciones complementarias. Por una parte, puede servir como un diccionario normal, como instrumento sinóptico para la lectura, aunque limitado a las palabras previsiblemente menos conocidas del texto por el alumno. No se trata de ofrecer solo la acepción que el término tiene en el texto, sino de que el alumno se haga una imagen de los posibles usos del mismo. No se prescinde del diccionario; por el contrario, se trata de que el alumno lo utilice mejor.

Un segundo uso, que puede estar vinculado con el anterior o puede mantenerse como una sección diferente, es el de las notas léxicas, cuya función es facilitar el estudio del vocabulario. Puede aparecer unido o vinculado al vocabulario para uso sinóptico, pero su función es diferente.

El alumno debe profundizar en el conocimiento del léxico. Estudiar el vocabulario no es evidentemente memorizar una tabla de correspondencias entre palabras latinas y españolas. Se pretende simplemente ayudar al alumno a percibir mejor el vocabulario en relación con la propia lengua latina, examinando el nexo con otros términos de la misma familia léxica y la correspondencia semántica con el resto del vocabulario latino, entre las distintas acepciones y construcciones semánticas del término, con el castellano, etc. Se tratará, pues, siempre de una selección del vocabulario.

Como no se busca que se memoricen correspondencias de palabras latinas y españolas y un término puede tener además distintas acepciones,

puede aceptarse cierto nivel de redundancia entre los vocabularios de los textos sucesivos. Pero si una palabra se ha estudiado ya, en las siguientes ocasiones puede ofrecerse solo alguna pista, como la familia léxica, por ejemplo.

El objetivo que buscamos es la lectura fluida y extensa de los textos. Deben evitarse, por tanto, toda clase de prácticas inapropiadas para dicho objetivo, como son la concepción de la traducción como un desciframiento, que empieza siempre desde cero, con la ayuda del diccionario y que el trabajo del alumno quede limitado a la mera formulación escrita de la traducción. Esta concepción engendra otros defectos, como la traducción incoherente, frase a frase, en la que el alumno se detiene después de buscar el vocabulario de cada frase para apuntar el sentido de cada palabra, lo que provoca que una frase mal entendida dé lugar a la incomprensión del conjunto del texto y a la aparición de traducciones incoherentes.

Más insidiosa aún es la traducción formularia: la costumbre de establecer equivalencias entre palabras y giros sintácticos, que se traducirán siempre del mismo modo. La traducción se convierte así en el dominio de una serie de recetas destinadas a transportar un texto de una lengua a otra. Cualquier disparate será de este modo justificado con la excusa de la “traducción literal”.

La traducción como ejercicio escolar se caracteriza por centrarse precisamente en la comprensión, de modo que puede exigirse al alumno realizar distintas formulaciones, hasta que el profesor tenga la seguridad de que el texto ha sido realmente entendido. La corrección se hará siempre sobre el texto latino y no se aceptarán nunca traducciones incorrectas con el pretexto de la “traducción literal”. Esto obligará al alumno a un esfuerzo por retener el sentido del texto una vez traducido. Tal cosa no quiere decir que no se pueda utilizar la traducción como ejercicio estilístico en determinadas circunstancias.

De todas formas, es fundamental que el trabajo sobre el texto, que constituye el instrumento principal del aprendizaje (y no solo la corrección de dicha tarea), se realice de manera habitual y sistemática en clase.

Más importante que los instrumentos concretos utilizados es, por tanto, la planificación consecuyente de la propia dinámica de las clases. El objetivo en este terreno es conseguir que el proceso docente no se limite a la sucesión de traducción en el espacio particular seguida de corrección de la misma en clase. El trabajo en casa ha de incluir también el estudio del vocabulario y la sistematización de los conocimientos adquiridos en la lectura y traducción de los textos en clase, el aprendizaje de la cultura, etc. En cuanto al trabajo en el aula, no solo debe consistir en la corrección, sino en un tipo de lectura cercana a la de textos no preparados.

Para conseguir estos objetivos se puede recurrir a la realización frecuente de ejercicios de traducción por escrito de textos no preparados y sin diccionario, lo que proporcionará al profesor una gran cantidad de información sobre el progreso efectivo por parte del alumno en el dominio de la materia; dicha información será, por tanto, mucho mayor que la obtenida por el sistema de corrección y evaluación tradicional. En tales ejercicios puede proporcionársele al alumno una ayuda limitada utilizando, por ejemplo, vocabularios muy selectivos, especialmente con definiciones de las palabras en latín, o añadiendo notas en latín, o bien una *interpretatio* continua del texto.

La realización frecuente de tales ejercicios obligará al alumno a considerar la necesidad de estudiar vocabulario y de utilizar los instrumentos que se le proporcionan en las unidades didácticas, como la *interpretatio* en latín que acompaña a los textos. Evidentemente, cuando el alumno dispone de una traducción publicada en castellano, no dudará en recurrir a ella y lo mismo ocurre con el diccionario en comparación con las notas léxicas. Pero, si sabe que se le va a obligar a prescindir del diccionario en los ejercicios, se convencerá de la necesidad de modificar su forma de estudiar.

Esto permitirá una mayor flexibilidad en la dinámica de la clase, de modo que esta se adapte a una combinación de estudio de textos preparados y no preparados, acercándose lo más posible al ideal de una enseñanza en la que predomine la lectura de los textos.

Las unidades didácticas incluirán textos base de mucha mayor extensión que los que los alumnos están acostumbrados a leer en una sesión de

trabajo según los métodos convencionales. De todas formas, al proporcionárseles con suficiente antelación, podrán ser preparados previamente por el alumno en caso de que este lo desee, lo que, unido a los metatextos, a las adaptaciones y simplificaciones, incrementará notablemente la cantidad de texto latino leído finalmente.

La realización de la lectura se hará de forma colectiva, como una especie de diálogo entre profesor y alumnos, o con traductores individuales y voluntarios. La coincidencia entre la realización de la lectura y la corrección de la misma permitirá un ahorro del tiempo destinado al trabajo del texto y aumentar significativamente la cantidad de texto traducido.

Como los textos de la unidad didáctica están relacionados temáticamente unos con otros y en algunos casos son auténticos metatextos, el tema resultará conocido, lo que elevará el umbral de comprensión del alumno. La densidad de los fenómenos lingüísticos será mucho mayor, lo que permitirá que el vocabulario se repita, por ejemplo, más frecuentemente, o que puedan advertirse las relaciones de sinonimia y antonimia, o la utilización de giros sintáctico-semánticos diferentes para el mismo contenido.

El profesor podrá iniciar la lectura en clase por cualquier parte, de forma similar a lo que ocurre en una traducción no preparada, sin que por ello los alumnos tengan que enfrentarse totalmente desde cero con el texto, ya que previamente han podido trabajar en casa las notas léxicas o se les ha asignado la traducción de un texto determinado (en especial los textos base). En una fase avanzada podría prescindirse totalmente de cualquier asignación de tarea, de modo que la única tarea asignada sea precisamente la unidad didáctica misma.

6. CONCLUSIONES

Es fundamental conseguir que el alumno en su aproximación a los textos parta de un umbral de comprensión suficientemente alto. A este objetivo deben tender los textos e instrumentos de apoyo proporcionados por el profesor al alumno.

Es muy importante igualmente la planificación de la propia dinámica de las clases por parte del profesor para conseguir que sea fluida y flexible, combinando el estudio de textos preparados previamente por el alumno con textos no preparados. Es, además, fundamental que la actividad principal, la lectura de los textos, se realice en la clase misma combinando la traducción oral sin diccionario de texto no preparado con la realización frecuente de ejercicios de traducción por escrito de textos no preparados y sin diccionario (o acompañados de un vocabulario seleccionado monolingüe). La lectura debe ser fluida, pero sin renunciar a una perspectiva contrastiva y crítica.

7. REFERENCIAS

- Balme, M. G. y Morwood, J. H. W. (2006). *Oxford Latin Course*. Part I, second edition. Oxford University Press. [1.^a edición 1996].
- Balme, M. G. y Morwood, J. H. W. (2006). *Oxford Latin Course*. Part II, second edition. Oxford University Press. [1.^a edición 1997].
- Balme, M. G. y Morwood, J. H. W. (2006). *Oxford Latin Course*. Part III, second edition, Oxford University Press. [1.^a edición 1997].
- Cambridge Latin Course, Unit I.* (1974⁵). Cambridge University Press.
- Cambridge Latin Course. Unit II.* (1973⁴). Cambridge University Press.
- Cambridge Latin Course, Unit III.* (1973²). Cambridge University Press.
- Cambridge Latin Course, Unit IV.* (1972²). Cambridge University Press.
- Carr, W. L. (1933). Methods in Teaching Latin. *Latin Notes*, 10(5), 2-3.
- Chesnutt, H. (1925). An Extract from an Account of a Demonstration Lesson in Reading Latin. *Latin Notes*, 2(5). No hay indicación de página.
- De la Rue, Ch. (1851). *P. Virgili Maronis Opera interpretatione et notis*. Ex Typographia Tramater.
- Gesner, J. M. (1735). Praefatio Io. Matthiae Gesneri, en *T. Livii Patavini Historiarum libri qui supersunt ex editione et cum notis Ioannis Clerici* (sin paginar). In officina Weidmanniana.
- Hegel, G. W. F. (1832). *Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht*. Akademische Buchhandlung.
- Hutchinson, M. E. (1936). The Reading Method. Is It Practicable in Latin? *The Classical Journal*, 31(5), 289-302.

- Lawall, G. (ed). (1995). *Ecce Romani I. A Latin Reading Program*. Longman.
- Lhomond, C. F. (1790). *De viris illustribus Urbis Romae a Romulo ad Augustum*. Sin editorial.
- Nutting, H. C. (1927). *Ad Alpes. A Tale of Roman Life*. Scott, Foresman & Company.
- Olimpi, A. (2019). *Daedalus et Icarus: A Tiered Latin Reader*. Comprehensible Classics Press.
- Olimpi, A. (2019). *Reckless Love: The Story of Pyramus and Thisbe*. Andrew Olimpi (ed.).
- Ørberg, H. H. (1959²). *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata. Consilium adiuvit Arthur M Jensen, illius rationis auctor*. H. Veenman & Zonen N.V. [1.^a ed. 1954].
- Pepe, L. y Vilardo, M. (2021). *Video lego disco, corso di lingua latina* (1.^a ed. 2011). Mondadori.
- Regio, R. (1540). *Commentary on Ovid, Methamorphoses*. Bernardinus de Bindonibus.
- Report*. (1938). Report of the Discussion on 'Problems Raised by the Teaching of Latin and Their Solution in France,' Held on Tuesday, January 18th. *The Journal of Roman Studies*, 28(2), 207-211.
- Ritchie, F. (1892). *Fabulae faciles: a first latin reader*. Longmans, Green, and Co.
- Rouse, W. H. D. (1909). *A Greek Boy at Home. A Story Written in Greek*. Blackie & Son.
- Vasco, E. (1851). *Il Ratio Studiorum, ossia esposizione ragionata du alcune modificazioni che salva la sostanza del Ratio Studiorum potrebbero introdursi nell'insegnamento letterario dei nostri collegi d'Italia affine di renderlo piu efficace nell'ottenere lo scopo delle nostre costituzioni*. Presso la Civiltà Catolica, Roma.
- Wills, J. (1991). A Review of the Oxford Latin Course. *Classical Journal*, 87, 47-54.

MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA EL COMPONENTE CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE ELE

NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué estamos interesados en aprender lenguas? ¿Qué motivos nos llevan a aprender otros idiomas? ¿Es la cultura de la lengua meta un factor importante a la hora de tomar esta decisión? El constante desarrollo de la sociedad, cada vez más globalizada o el incremento de las relaciones internacionales, entre otros, hace que la capacidad de comunicarnos con personas de cualquier lugar del planeta nos resulte cada vez más necesaria.

El objetivo del presente estudio es conocer la motivación y la actitud de estudiantes albaneses hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. La investigación se desarrolla en el contexto universitario, ya que es en esta etapa educativa donde predomina el estudio de dicha lengua.

No hay constancia de la existencia de otros trabajos que analicen la motivación y la actitud hacia la cultura hispana en Albania. Por este motivo, los resultados que aquí se exponen servirán como base para futuras investigaciones.

La estructura del trabajo es la siguiente: en primer lugar, se expone un breve acercamiento al marco teórico del objeto de estudio. En segundo lugar, se indican los objetivos de la investigación y las hipótesis planteadas. Posteriormente, se describe la metodología mediante la cual se ha desarrollado la investigación y se describen las características de los participantes. Por último, se exponen los resultados, su discusión y se incluyen las conclusiones finales.

2. MOTIVACIÓN Y ACTITUD DURANTE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

2.1. MOTIVACIÓN Y ACTITUD

El término *motivación* deriva del verbo *mover*. Siguiendo esta dirección y según la base de los estudios que se han realizado en este ámbito, podemos relacionarla con todo aquello que estimula a una persona a tomar determinadas decisiones, a llevar a cabo ciertas acciones y a ser perseverante hasta conseguir los propios objetivos (García y Moreno, 1998; Dörnyei y Ushioda, 2011). Cuando hablamos de motivación, nos referimos a un concepto que engloba diversas dimensiones.

Indudablemente, uno de los autores más especializados en el campo de la motivación es Gardner (1985). En sus trabajos encontramos la relación que establece entre la motivación y el deseo de aprender una lengua, la intensidad motivacional y las actitudes hacia la lengua. Tras su *teoría de las orientaciones*, se pueden distinguir dos tipos de motivación: instrumental e integradora. De este modo, cuando una lengua se aprende con el objetivo de conseguir una meta relacionada con el ámbito profesional o académico, como por ejemplo solicitar un trabajo, nos encontraríamos ante el tipo instrumental. Por otro lado, la motivación integradora se refiere al interés por la inmersión en la sociedad y en la cultura de la lengua meta (Gardner, 1985; Tragant y Muñoz, 2000). Minera Reyna (2009) incluye en su investigación la motivación relacionada con aspectos socioculturales, lo cual no quiere decir que el sujeto tenga la intención de integrarse en la comunidad de la lengua meta (Minera Reyna, 2009).

A su vez, estas pueden ser relacionadas con las motivaciones extrínseca e intrínseca. La motivación intrínseca tiene lugar cuando la experiencia de hacer algo genera placer y se tiene en cuenta el camino mediante el que se llega al objetivo (Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza, 2016, p. 93). La motivación extrínseca, en cambio, es cuando se fija una meta externa determinada y se lleva a cabo una actividad concreta para conseguirla (Tragant y Muñoz, 2000).

En cuanto a los factores que influyen en la motivación, destacamos la aportación de Gardner mediante el Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) en el que expone aquellos que afectan en el aprendizaje de lenguas. Otra de sus aportaciones es el modelo socioeducativo, en el que la base de todas las acciones es la motivación (Gardner, 1985, 9).

Lorenzo Bergillos (2004) se refiere a la motivación como aquello que explica con qué intención adquirimos y usamos un nuevo código lingüístico.

En el aprendizaje de una lengua son numerosos los factores que influyen. Entre ellos se encuentran los cognitivos, los ambientales y los afectivos. También, debemos considerar las características personales y sociales relacionadas con la motivación en la adquisición de una segunda lengua. Arnold (2020) hace hincapié en el deber de tener en cuenta especialmente los factores afectivos en el aula para lograr una educación más eficaz y desarrollar en los alumnos el sentido de la responsabilidad social.

Es indudable la relación existente entre las características contextuales en las que el estudiante se desarrolla y el aprendizaje de una lengua. Asimismo, la actitud que se presenta durante el estudio de un idioma influye de manera directa en el éxito del aprendizaje (Getie, 2020, p. 4).

Clément, Gardner y Smythe (1977) en su investigación con estudiantes francoparlantes aprendientes de inglés, revelan que uno de los factores asociados con la motivación por aprender la lengua meta es el desarrollo de una actitud positiva hacia la comunidad de habla de esta lengua (Clément, Gardner y Smythe, 1977, p. 131). Aunque cabe destacar que tanto las actitudes positivas como negativas tienen un impacto en la adquisición de cualquier lengua (Getie, 2020, p. 4).

Durante el proceso de adquisición de una lengua, debemos tener en cuenta también los aspectos culturales, ya que son elementos indisolubles. Además, en muchas ocasiones, la cultura es una de las razones por las que se estudia un idioma, como demuestran los trabajos de Gardner con estudiantes de francés, el de Rodríguez Pérez (2012) refiriéndose a aprendientes de inglés, francés y alemán, y el último de ellos Spychała-Wawrzyniak y Bustinza (2016) con estudiantes polacos de español.

Por lo tanto, para mantener esta motivación, es importante conocer qué intereses específicos tienen los alumnos y que sientan que la información que se les proporciona en el aula les ayudará a conseguir sus objetivos.

En la literatura encontramos trabajos interesantes sobre estos aspectos. Dos de los trabajos que estudian la motivación y la actitud en estudiantes de español como lengua extranjera y que nos servirán como referencia en nuestros resultados son el llevado a cabo por Minera Reyna, en 2009, con estudiantes de nacionalidad alemana y, por otro lado, una investigación realizada en 2016 por Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza con estudiantes polacos.

En resumen, la motivación y las actitudes son variables afectivas que facilitan el aprendizaje de la lengua meta. Además, influyen en la constancia durante el estudio del idioma y en el deseo de interactuar con los grupos sociales de la cultura meta (Minera Reyna, 2009).

3. LA CULTURA EN LA CLASE DE ELE

3.1. EL TÉRMINO *CULTURA*

El término *cultura* es complejo de definir. Quizás por eso aparezca en el informe de la Real Academia Española como una de las palabras más buscadas en el diccionario (Bravo-García, 2015). Observando las acepciones que propone esta institución y atendiendo al interés de este estudio, citaremos la siguiente:

“Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Sapir (1921) define la *cultura* como aquello que una comunidad piensa o hace y establece una relación entre esta y la lengua. El autor se refiere a la lengua como una manera de pensar y menciona la imposibilidad de cambiar sus contenidos. Sin embargo, la cultura es una serie de continuos cambios en la sociedad.

Otros autores como Navarro (2009) se refieren a la cultura como una agrupación extensa de elementos, unos más tradicionales y otros más

cotidianos, tales como los modos de comunicarse, el arte, el folclore y los estilos de vida, por ejemplo.

Según Baralo (2002, 153), la cultura también se entiende como una gran variedad de aspectos, así como formas de juzgar que son compartidos por un mismo grupo de individuos. Añade que la cultura es dinámica y variable y considera que para comprenderla debemos analizar diferentes matices de la vida de una sociedad, cuestionándonos sobre cómo se estructuran los núcleos familiares, qué tipo de relación existe entre géneros, qué importancia se le da al tiempo, a las tradiciones o a la religión o cómo se reacciona hacia culturas diferentes.

Shehu (2011) cita a Preston, quien determina la idea de cultura con la ramificación en cuatro grupos diferentes. En primer lugar, sostiene que la cultura puede ser un estado de la mente. Segundo, lo vincula con el desarrollo de la sociedad. Por otro lado, entiende la cultura como expresión artística, y por último, como forma de vida de la sociedad, lo cual influye en la construcción de la propia identidad.

En ocasiones, tanto centros como profesores no muestran interés en la integración de este componente en el aula, ya que consideran, en la mayoría de los casos, que no están formados para ello. Además, desean evitar la generación de conflictos relacionados con su propia identidad y la de los estudiantes (Jiménez-Ramírez, 2019, 248).

Hoy en día, el español, por número de hablantes, es la segunda lengua materna en el mundo después del chino y aproximadamente 24 millones de personas la estudian como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2022). En cuanto a los motivos por aprenderla, se observa un interés especial en el ámbito cultural como la música o el deporte (Méndez Santos, 2021, 28). Por lo tanto, estos podrían servir como instrumentos para fomentar y difundir el estudio de la lengua española.

3.2. PAPEL DEL COMPONENTE CULTURAL Y SU INTEGRACIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL EN ALBANIA.

El español comienza a estar presente en la sociedad albanesa en los años setenta, cuando algunos jóvenes que habían sido enviados a Cuba y China regresan y comienzan a trabajar como traductores y profesores de

esta lengua. Más tarde, en los años noventa, es el momento en el que el aprendizaje de la lengua española recibe especial atención en Albania. La aparición de telenovelas procedentes de países hispanoamericanos (Covarrubias, 2010), así como la expansión de los géneros musicales y el descubrimiento de nuevas comidas y bebidas suscitan un gran interés por nuestra lengua y cultura (Leal Valladares y Prodani, 2017). Sin embargo, en la enseñanza reglada no es una de las más demandadas, siendo superada en número de estudiantes por el inglés, el alemán o el italiano. Probablemente la distancia geográfica entre el país balcánico y las regiones hispanohablantes o la percepción que existe en la sociedad albanesa del español como una lengua fácil de aprender son factores que influyen en la limitada tendencia a su aprendizaje. En cualquier caso, existe, según indican Leal y Prodani (2017, 25), una imagen ideal de la cultura hispana en Albania. Las consecuencias de esta idealización son la creación de estereotipos y, desde otro punto de vista, la manifestación de una actitud positiva hacia la cultura y la lengua españolas.

En la mayoría de los casos, la cultura de la lengua meta se interpreta siguiendo los patrones culturales de la lengua materna, ya que un hablante de una lengua extranjera no suele conocer las reglas socioculturales que rigen los intercambios lingüísticos entre hablantes de la lengua meta (Galindo, 2005). Por tanto, se considera imprescindible la integración de los contenidos culturales. Además, “sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión, incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo, las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada” (Byram y Fleming, 2009, 12).

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. OBJETIVOS

- Conocer el tipo de motivación dominante que manifiestan los estudiantes albaneses en el aprendizaje de la lengua española con el fin de aplicar las metodologías y adaptar los contenidos según sus necesidades.

- Identificar la relación entre el tipo de motivación que prevalece y el grado de interés por la cultura.
- Averiguar qué aspectos de la cultura hispana generan mayor interés en los aprendientes albaneses.
- Fomentar la importancia de la integración del componente cultural en el aula como estrategia de motivación en el aprendizaje de la lengua española.

4.2. HIPÓTESIS

- La clase de motivación dominante que se manifiesta es intrínseca.
- La actitud hacia la cultura hispana es muy positiva, especialmente la de aquellos estudiantes con motivación de tipo intrínseco.
- El arte, la música y el cine son elementos culturales que provocan mayor atracción en los estudiantes.

5. METODOLOGÍA

El instrumento que se aplicó para la recogida de datos fue el cuestionario MAALE, elaborado por Minera Reyna (2009) con el fin de medir la motivación y las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este cuestionario fue diseñado en el contexto educativo alemán y consta de seis apartados. Para el análisis de cada uno de ellos, se creó un baremo individual, lo cual hace posible que pueda ser utilizado para investigar cada uno de los aspectos de manera independiente.

En este caso, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, se seleccionaron el primer y el último apartado. El primero para averiguar el tipo de motivación dominante que presentan los estudiantes respecto al aprendizaje del español y, por otro lado, el último apartado con el fin de identificar su actitud hacia los elementos hispanos (lengua, gente y cultura) (Minera Reyna, 2009).

En la investigación participaron 21 informantes (n=21); todos ellos albaneses y aprendientes de español en la Facultad de Lenguas Extranjeras

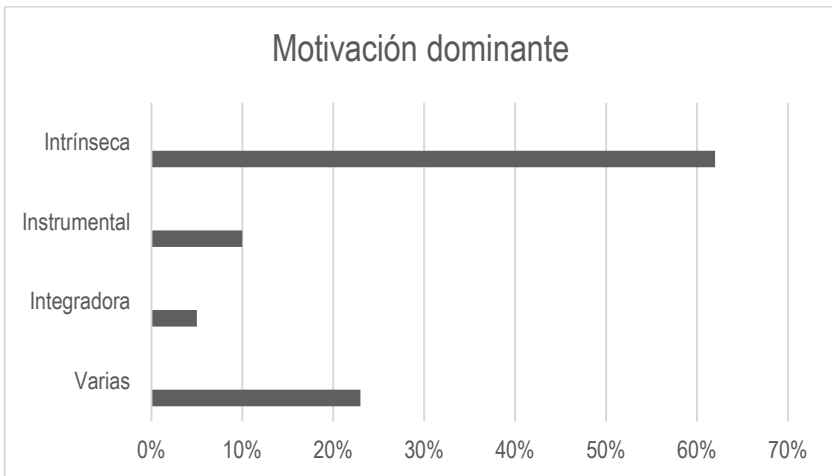
de la Universidad de Tirana. El 81% eran de género femenino y el 9%, de género masculino.

6. RESULTADOS

Después de que los participantes completaran los cuestionarios y se analizaran los datos, se obtuvieron los resultados siguientes:

El gráfico 1 muestra el tipo de motivación dominante según las respuestas de los participantes. En cuanto a las razones de estudiar español, el 62% refleja una motivación intrínseca; es decir, que la mayoría de ellos estudian la lengua por gusto o placer y por satisfacción personal. Por otro lado, en el 10% de la muestra predomina la motivación de tipo instrumental, mientras que la integradora es la mayoritaria en el 5% de los participantes. Asimismo, los datos recogidos revelan que en el 24% de los casos no predomina exclusivamente un tipo de motivación, sino varios. En este sentido, destacamos las respuestas de diversos participantes, quienes han obtenido el mismo valor tanto en la motivación intrínseca como en la instrumental.

GRÁFICO 1. *Tipo de motivación dominante.*



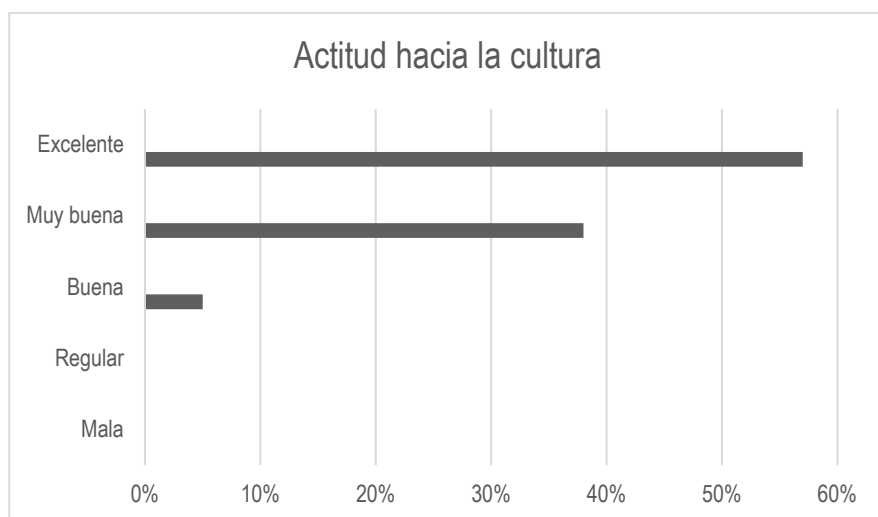
Fuente: elaboración propia

Respecto a la actitud hacia la cultura hispana, tal como muestra el gráfico 2, cabe señalar la actitud positiva que muestran todos los

participantes. El 57% del total manifiesta una actitud excelente, el 38% muy buena y el 5% buena. Dentro de ella, los aspectos culturales que más interés reciben son las tradiciones (50%), las formas de vida (30%), el cine (10%) y la música (10%). Sin embargo, lo relacionado con la ciencia y el desarrollo industrial y económico resulta menos atractivo.

Si observamos los valores individuales de los encuestados, encontramos que aquellos con menos interés en los temas culturales no manifiestan un alto grado de motivación. En otras palabras, sí que prevalece uno de los tipos sobre el resto, pero no de una manera tan significativa como en los encuestados con mayor interés en la cultura.

GRÁFICO 2. Actitud hacia la cultura.



Fuente: elaboración propia

Respecto a la relación entre el tipo de motivación dominante y el interés por la cultura, se observa que no se cumple la hipótesis mencionada anteriormente. No se obtienen datos relevantes que corroboren la existencia de una relación entre ambas variables.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentarán los resultados obtenidos más destacados y se contrastarán con otras investigaciones llevadas a cabo en el mismo ámbito.

En primer lugar, en cuanto a la motivación que presentan los participantes, la intrínseca es la dominante. Este dato coincide con la información obtenida en el estudio llevado a cabo por Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza (2016) con estudiantes polacos. Para ellos, al igual que para los encuestados en Albania, la atracción por la cultura hispana es uno de los motivos por los que estudian la lengua. De igual manera, observamos en la investigación de Minera Reyna (2009) que este tipo de motivación está presente en mayor medida.

Suponemos que los bajos niveles de motivación instrumental e integradora es la falta de interés en la integración en la sociedad, así como la falta de percepción del español como lengua con fines profesionales o académicos. También, es posible que un factor influyente sea la escasez de contacto con personas nativas hispanas.

Por otro lado, en cuanto a la actitud hacia la cultura hispana, hemos señalado anteriormente la inexistencia de actitudes negativas. La mayoría de los encuestados manifiestan una actitud excelente. Si observamos los resultados obtenidos en el trabajo de Minera Reyna (2009) con alumnos alemanes, comprobamos que la actitud de todos los participantes es también excelente o muy buena. De igual manera, los alumnos polacos encuestados en el trabajo de Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza (2016) expresan respuestas similares.

8. CONCLUSIONES

Como conclusiones principales a las hipótesis planteadas, destacamos, por tanto, que los intereses personales de los estudiantes prevalecen en la decisión de aprender español, lo cual no significa que la lengua española no sea considerada útil o necesaria por los albaneses para lograr, por ejemplo, metas profesionales.

Por otro lado, la actitud excelente hacia la cultura que muestra la mayor parte de los participantes nos hace pensar que fomentar y otorgar protagonismo a la integración del componente cultural en el aula podría dar lugar a un aprendizaje más eficaz de la lengua española. Del mismo modo, sería adecuado emplearlo como herramienta de atracción para aquellos alumnos menos motivados.

Además, resulta conveniente incentivar el contacto con personas nativas hispanas y fomentar la importancia del español con fines profesionales o académicos mediante programas de intercambio u otras iniciativas similares.

Asimismo, es importante añadir que este trabajo contribuye de manera significativa al estudio del proceso de aprendizaje del español en Albania y que, por tanto, se tendrá en cuenta para futuras investigaciones.

9. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En agradecimiento a las alumnas y a los alumnos del departamento de español de la Universidad de Tirana que aceptaron la participación en este estudio y a los docentes que me brindaron su ayuda durante la investigación.

10. REFERENCIAS

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Baralo, Marta (2002). *Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE*. ASELE Actas del XIII Congreso de ASELE. Centro Virtual Cervantes, 152-164.
- Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. (Christopher N. Candlin & David R. Hall, Eds.) Harlow: Addison Wesley Longman.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). *Motivational variables in second-language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4).
- Getie, A. S. (2020). *Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language*. *Cogent Education*, 7(1).
<http://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Instituto Cervantes.
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). *Cultura e interculturalidad*. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.
- Leal, I. y Prodani, A. (2017). *Enseñar español en Albania*. En M. C. Méndez y M. M. Galindo, *Atlas de ELE. España: enClave-ELE*.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. En Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 305-328.
- Martín Peris, E. (2008). *Motivación*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm
- Méndez Santos, M. C. (2021). *101 preguntas para ser profe de ELE*. Edinumen.

- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE*, 19.
- Navarro, P. (2009). Cultura con éñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy*, 11. Université de Montréal.
- Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Shehu, F. (2011). The influence of Islam on Albanian culture. *Journal of Islam in Asia, Special Issue*, 1, 389-407. [Fecha de consulta: 21/01/21].
- Spychała-Wawrzyniak, M. & Bustinza, L. S. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85-102.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (eds.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.

PISTES DIDACTIQUES POUR APPLIQUER
LE ROMAN *ARRÁNCAME LA VIDA* ET SON
ADAPTATION CINÉMATOGRAPHIQUE EN CLASSE
D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE (ELE)

ALEXANDRA MARTI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

La contribution suivante s'insère dans la sphère littéraire hispano-américaine et ses relations avec l'art et, plus particulièrement, le cinéma. Elle vise à initier les étudiants à la prose féminine mexicaine, à partir de l'étude littéraire du roman *Arráncame la vida* d'Ángeles Mastretta et de son adaptation cinématographique par Roberto Sneider. Nous partons donc d'une approche interdisciplinaire qui comprend les domaines de connaissance de la littérature et du cinéma dans les classes d'ELE (Espagnol Langue Étrangère). Il s'agit d'une proposition didactique, flexible et ouverte, transposable dans les classes de collège en France. Les résultats montrent les similitudes et les différences entre les deux disciplines qui, malgré leurs divergences expressives et stylistiques, se révèlent dans ce cas, irrémédiablement unies, par l'universalité de l'expérience féminine.

Les motivations du choix de cet objet d'étude très spécifique et délimité proviennent d'un profond intérêt pour les romans hispano-américains écrits par des femmes _un champ de recherche relativement récent_ qui a donné lieu à des films connus par tous les amateurs de ce type de littérature. Par conséquent, et compte tenu du développement fulgurant de la production cinématographique au cours de ces dernières décennies, offrant de multiples films fondés sur de nombreuses œuvres littéraires, dans ce cas hispano-américaines, il nous a semblé opportun d'aborder

les relations entre ces deux disciplines, et leur insertion dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, et plus particulièrement dans la classe d'ELE, pour la rendre plus agréable et intéressante. C'est la raison pour laquelle, nous considérons très judicieux l'utilisation du cinéma comme support pédagogique dans l'enseignement.

L'objectif de ce chapitre est de montrer l'importance de mettre en relation la littérature et le cinéma afin de favoriser l'analyse et la réflexion et optimiser ainsi l'acquisition de la LE apprise. Le but est donc de démontrer que l'interdisciplinarité est un outil efficace pour fusionner la littérature et le cinéma dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ELE, puisque l'activité repose sur le fait de lire une œuvre littéraire et de relire l'histoire par le biais du film. Pour illustrer ce travail, une étude comparative succincte sera réalisée entre l'œuvre littéraire d'Ángeles Mastretta intitulée *Arráncame la vida* (1985) et son adaptation cinématographique (2008) par Roberto Sneider.

1.1. FORMATION ET CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT

Selon De la Torre (1998), le changement est synonyme de progrès, d'innovation et de créativité, tandis que le statisme est synonyme de passé. Même si les enseignants le craignent, le changement représentera toujours un concept clé pour la formation et l'avenir. Parler de futur, c'est parler d'évolution et de nouveauté. Par conséquent, il n'y a rien de mieux que de l'aborder par le biais du récit cinématographique. Introduire une nouvelle méthodologie dans la formation éducative moyennant l'audiovisuel implique automatiquement de guider les étudiants dans l'acquisition de leurs connaissances et le développement de leurs compétences. Pour ce faire, il est important que les enseignants utilisent les films pour stimuler la réflexion, objectif fondamental d'une éducation entendue comme innovante.

D'après De la Torre (1998), la force du film ne réside pas seulement dans le contenu mais aussi et surtout dans ce qu'il suggère, ce qu'il fait ressentir et penser. Et lorsqu'une histoire fait réfléchir, nous la transcendons et la transformons en un outil pédagogique. Toute situation est propice à l'éducation, si la volonté est là. Comme le dit très justement l'auteur, le cinéma est certainement une stratégie innovante pour les

enseignants, mais c'est aussi une école de vie pour tous ceux qui apprécient et apprennent du cinéma.

Partageant l'avis de l'universitaire, nous pouvons tirer des leçons des histoires cinématographiques, du suspense, de l'utilisation du dialogue, du support musical ou sonore, etc. En somme, au cinéma, les enseignants et les apprenants ont la possibilité d'apprendre du film.

Chemin faisant, le cinéma, en tant que "stratégie innovante" et "école de la vie", est le miroir qui reflète les émotions, les sentiments, les désirs, les cauchemars et les rêves de la société contemporaine.

De surcroît, selon Ambros et Breu (2007), il est essentiel que les professeurs se forment et s'adaptent aux nouvelles exigences de notre époque. De même, les institutions doivent adopter une méthodologie d'enseignement plus innovante pour être en phase avec les exigences de l'époque actuelle. C'est ainsi que la qualité de l'enseignement et la formation continue des enseignants seront optimisées. Malheureusement, une grande partie du corps enseignant considère encore que l'utilisation des films en classe ne sert qu'à divertir et n'a donc aucun intérêt pédagogique. Dans ce cas-là, il est urgent qu'ils s'adaptent à la réalité d'aujourd'hui, une réalité caractérisée par la prépondérance des médias.

1.2. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE EN CLASSE D'ELE

La proposition didactique suivante a pour objectif d'initier les étudiants d'ELE à la prose féminine mexicaine, à partir de l'étude littéraire de l'œuvre d'Ángeles Mastretta et de son adaptation cinématographique par Roberto Sneider. Nous partons donc d'une perspective interdisciplinaire comprenant les domaines de connaissance de la littérature et du cinéma moyennant la lecture obligatoire de l'œuvre littéraire *Arráncame la vida* et de sa projection cinématographique ultérieure. Il est important de mentionner que cette proposition didactique présente des contenus similaires qui ont déjà été abordés dans d'autres travaux (Marti 2014, Marti 2012).

Objectivement, la lecture de ce roman est simple. En d'autres termes, le contenu de l'œuvre littéraire, écrite en espagnol et appartenant à un certain canon littéraire, est facile à comprendre pour le lecteur. C'est un

aspect important à prendre en considération puisque le roman sera lu par un public non hispanophone. En effet, cette proposition didactique a été conçue pour faciliter l'acquisition de la LE par les étudiants francophones de première année de la Licence en "Études hispaniques", futurs professeurs d'espagnol en France.

2. OBJECTIFS

- Présenter brièvement la littérature mexicaine écrite par les femmes dans les années 1980. Dans ce roman, Ángeles Mastretta représente une figure emblématique de la littérature féminine mexicaine de cette génération.
- Encourager la lecture et la compréhension du message implicite du roman *Arráncame la vida*.
- Faire découvrir aux élèves le monde du cinéma afin qu'ils comprennent mieux le passage de la littérature au cinéma en interprétant et en analysant de manière critique le film « *Arráncame la vida* » en le comparant avec le roman.
- Encourager l'expression orale en espagnol et l'interaction fluide, le partage des idées et des opinions avec les camarades de classe.

3. MÉTHODOLOGIE

Lors de la première séance, l'enseignant d'ELE distribuera le matériel et expliquera les objectifs à atteindre de cette séquence, ainsi que les directives à suivre.

Avant de regarder le film, l'enseignant présentera aux élèves l'auteur du roman, Ángeles Mastretta, et l'ensemble de sa production littéraire. En outre, il devra contextualiser, à grands traits, la situation présentée dans le roman. L'enseignant donnera deux mois aux élèves pour lire le roman dans sa totalité. Pendant ce temps, ils continueront à suivre le programme d'enseignement.

Le professeur expliquera ensuite la relation entre la littérature et le cinéma, en s'aidant de certaines études canoniques qui proposent une telle approche comme fondement de la méthodologie : Carriere et Bonitzer (1991), Chatman (1990), Gimferrer (1999), Sánchez Noriega (2000), Wolf (2001). Chemin faisant, il s'appuiera sur des études consacrées au roman de Mastretta ainsi qu'à celles de la littérature féminine. Avant l'analyse du film, il donnera des définitions concernant l'adaptation afin de mieux comprendre ce phénomène. Le plus important sera l'interaction entre les enseignants et les étudiants, générant ainsi un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

4. DISCUSSION

4.1. ORIENTATIONS DE TRAVAIL EN CLASSE D'ÉLE

Avant le visionnage du film « Arráncame la vida », il est essentiel que l'enseignant présente aux apprenants la production littéraire d'Ángeles Mastretta, faisant partie de la prose féminine mexicaine des années 1980, connue sous le nom de "boom féminin".

Ce phénomène littéraire/commercial a permis aux écrivaines hispano-américaines d'obtenir une reconnaissance internationale et, malgré les critiques, elles ont pu construire l'image de la femme narratrice et déconstruire la pensée machiste latino-américaine (Marti, 2020).

À cet égard, Shaw (1999) cite Skármeta pour énumérer sept traits caractéristiques du roman de l'après-boom, parmi lesquels : sexualité, exubérance vitale, spontanéité, quotidienneté, fantaisie, familiarité et inconséquence.

Cette littérature explore principalement le traitement de l'identité féminine, en mettant en lumière la voix de la femme qui possède sa propre langue, méprisée par la culture du "centre". Les écrivaines contemporaines cherchent à désacraliser, selon les termes d'Osorio (1995), cette notion de "centre" comme territoire symbolique du pouvoir, une suprématie qui doit être remise en question, ironiser et rejeter.

Par ce processus littéraire de désacralisation, ces écrivaines ont ratifié leur propre identité féminine en dehors du cadre hégémonique. La

plupart des romans de cette période ont été adaptés au cinéma, comme *La casa de los espíritus* (1982) de la Chilienne Isabel Allende, *Arráncame la vida* (1985) de la Mexicaine Ángeles Mastretta ou *Como agua para chocolate* de la Mexicaine Laura Esquivel. D'où l'importance d'analyser la littérature et le cinéma afin de savoir si ces deux disciplines véhiculent le même message malgré leurs divergences expressives et stylistiques.

4.2. CONTENUS

a) Écouter, parler et converser

- Utilisation de stratégies d'écoute et de compréhension pour saisir les idées principales du film « Arráncame la vida » de Roberto Sneider.
- Prise de conscience de l'importance de comprendre le thème général du film, sans avoir besoin de tout comprendre.
- Participation active, encourageant notamment l'expression orale des apprenants.
- Utilisation de la LE pour exprimer des connaissances et des opinions, en défendant clairement ses idées et en montrant une attitude respectueuse envers les idées des autres.

b) Lecture et écriture

- Lecture de *Arráncame la vida*, en identifiant les thèmes principaux du roman.
- Développement de l'autonomie en lecture pour tirer le meilleur parti de l'apprentissage de la langue espagnole.
- Prise en compte de la lecture comme source de plaisir et d'enrichissement.
- Planification et élaboration d'un texte en rapport avec le thème du roman et du film, en accordant une attention particulière à la cohérence et à la cohésion.

c) *Aspects socioculturels et sensibilisation interculturelle*

- Découverte de la prose féminine mexicaine. L'objectif est de présenter aux étudiants d'ELE les principales écrivaines du "boom féminin" des années 1980 et de les familiariser aux caractéristiques et aux thèmes récurrents de cette littérature. La plupart des romans de cette période ont été adaptés au cinéma. D'où l'importance de mettre en relation le monde littéraire et le monde du cinéma.
- Aussi bien le roman *Arráncame la vida* que le film présentent un large éventail de thèmes dont nous pouvons nous inspirer. Nous analyserons les thèmes des deux disciplines, dont les contenus conceptuels visent à donner un aperçu de l'histoire du Mexique post-révolutionnaire, de l'idéologie des hommes politiques et de la situation des femmes mexicaines dans une société pleine de conventionnalismes.

4.3. EVALUATION

Le processus d'évaluation doit être continu. L'enseignant prendra en compte le travail personnel des élèves, ainsi que leur capacité à juger, à s'exprimer et à analyser. Les attitudes positives durant le processus d'enseignement/apprentissage seront valorisées.

4.4. ANALYSE LITTÉRAIRE DE L'ŒUVRE D'ANGELES MASTRETTA

L'enseignant consacra une partie importante du cours à l'analyse littéraire de l'œuvre d'Ángeles Mastretta, en mettant en évidence six thèmes principaux, mais la liste est loin d'être exhaustive. Dans un premier temps, il analysera avec les apprenants le contexte historique du roman, riche en événements historiques, puisque la vision de l'Histoire qu'offre Ángeles Mastretta est mise au service de la vraisemblance. En effet l'insertion dans le roman de personnages historiques, connus aussi bien de l'époque de la Révolution (1910-1919) que de la période post-révolutionnaire jusqu'à la fin de la période de la présidence de Manuel Avila Camacho (1940-1946), produit un effet réaliste. Le roman permet donc

au lecteur de reconnaître les personnages fictifs par leur identification aux personnalités historiques réelles.

Nombreux sont les fragments du livre, dans lesquels l'auteur, à travers les yeux de Catalina, dénonce la corruption du pouvoir dans la société mexicaine en faisant une critique virulente de la politique pratiquée et des responsables traîtres aux idéaux de la Révolution mexicaine lors de la reconstruction du Mexique dévasté. Andrés Ascencio est l'incarnation de ces chefs qui ont usé de subterfuges et utilisé le discours de la Révolution pour accéder à des postes officiels dans le gouvernement à des fins personnelles.

Un autre thème fondamental du roman est celui de la construction d'une identité féminine, mettant en exergue une femme, Catalina, qui a grandi avec la protection masculine, d'abord celle de son père, puis celle de son mari. La protagoniste est une 'enfant-femme' à l'aube de sa vie conjugale et, par conséquent, en tant que jeune fille qui découvre le monde, Catalina réfléchit à sa propre identité, se demandant : qui suis-je ?

Le thème du machisme occupera également une partie pertinente de l'étude, puisque Andrés Ascencio, le mari de Catalina, qui a vingt ans de plus qu'elle, représente l'incarnation de l'homme opportuniste et macho, avide de pouvoir, défendant la conception patriarcale de la femme comme un être pour les autres. Par conséquent, afin de construire sa propre identité et de devenir maître de son corps, la protagoniste devra détruire cette image traditionnelle de la femme.

L'humour, l'ironie et les doubles sens, procédés stylistiques omniprésents dans le roman, seront également abordés pour dénoncer le machisme et le patriarcat de l'époque. Selon Montalvo Aponte (2000) la jovialité, la finesse, l'éloignement ingénieux, moqueur, en apparence léger, le mordant, le comique, l'ironie sont des qualités qui coulent à flots en plusieurs gradations dans *Arrancame la vida*. En effet, parallèlement à l'évolution du personnage principal de l'œuvre, l'humour et l'ironie de Catalina progressent également. Cela signifie qu'au fur et à mesure des événements qui jalonnent la vie de l'héroïne, au fur et à mesure des étapes de sa vie, elle passe d'un humour tendre, d'une ironie joyeuse à un humour froid, sarcastique, voire noir, notamment à la fin du livre. En

somme, différents niveaux d'humour et d'ironie la caractérisent. Toutefois, l'ironie semble l'arme la plus dangereuse qui soit dans les mains du macho, Andrés Ascencio, comme nous le montre Catalina, car il l'utilise constamment dans ses propos comportant toujours un jugement caustique et faisant toujours une victime.

L'infidélité est également traitée avec humour et ironie. Elle est récurrente dans le roman *Arráncame la vida* et son adaptation cinématographique et elle est présente pour démontrer qu'aussi bien l'homme que la femme trouvent davantage de plaisir dans l'infidélité que dans la vie conjugale. Il est possible que cet acte soit nécessaire pour que la femme et l'homme cherchent chez le sexe opposé ce qu'ils n'ont pas trouvé chez leur conjoint. En revendiquant le droit au plaisir, Catalina cesse d'être un objet sexuel utile pour l'homme, c'est à présent l'homme qui est utilisé par elle. Cette action lui permet de se sentir en phase avec elle-même. Or, le macho la condamne car elle commet un pêché.

À ce sujet, il est amusant de voir comment le macho classe les femmes selon qu'il les aime ou non. Il y a celles qu'il n'aime pas et qui vont l'accompagner quelques heures de caprices, c'est-à-dire quelques heures où l'homme va assouvir ses plaisirs, comme celles qui vont lui céder pour se délivrer de ses menaces. Dans les deux cas, la femme apparaît comme un objet de désir sexuel. Elles font partie des aventures du Général et par conséquent n'ont aucune importance à ses yeux. Il s'agit simplement et familièrement d'une catégorie de femmes avec laquelle « l'homme capricieux » satisfait ses « caprices », c'est-à-dire ses pulsions sexuelles impunément.

Par ailleurs, il y a celles qu'il aime et qui lui ont donné des enfants. Celles-ci sont toujours belles, toujours bien habillées. Cette autre catégorie de femmes fait partie de ses maîtresses, celles qu'il aime contrairement aux premières chez qui seul le plaisir charnel importe.

Enfin, parmi toutes ces catégories de femmes, allant des simples amourettes de passage aux relations sérieuses extraconjugales, il reste une autre catégorie parmi laquelle il n'y a qu'une seule prétendante : c'est le numéro un, la femme éternellement aux côtés d'Andrés, la mère légitime et femme officielle : Catalina Ascencio.

Il faut noter également que les intertextes musicaux du boléro sont très importants dans le roman et finissent par déconstruire les conflits pouvoir/subordination, masculin/féminin. Le boléro est une chanson populaire appartenant à la tradition contemporaine, généralement appelée « folklore urbain ». Ce genre de musique réunit notamment le tango et la chanson brésilienne.

Selon Castillo Zapata (1990), le boléro se définit comme une trame symbolique façonnée par le processus amoureux. Ce genre musical débute au milieu des années 1980 à Cuba. Ensuite, nous le retrouvons au Mexique et en Amérique centrale.

D'après Zavala (2000), le modernisme américanise ce langage de finesse et de délicatesse semblable à l'amour courtois. Le boléro serait en même temps, parole et séduction, ainsi que démythification définitive de l'aristocratie. Le boléro, par conséquent, met en scène le pétraquisme, autant qu'il révèle les relations de pouvoir, dans le langage amoureux.

L'équivalent du boléro en français serait le Crève-cœur. En France, il y avait dans cette musique un refrain d'après-guerre, une nostalgie des années 20. Dans les deux cas, le message du boléro et du Crève-cœur renvoie à la nostalgie, à l'amour romantique qui transforme le « toi » et le « moi » en héros et en héroïnes, en prince et en princesse ; jeu réciproque d'identités dans l'imaginaire social.

Salvador (1999) propose *Arráncame la vida* comme un texte qui contient en lui-même la structure du boléro avec une vocation de tango.

4.5. ANALYSE DE L'ADAPTATION CINÉMATOGRAPHIQUE

Une fois l'analyse littéraire de l'œuvre d'Ángeles Mastretta terminée, l'enseignant projettera le film "Arráncame la vida" de Roberto Sneider, sorti en 2008 au Mexique, avec Ana Claudia Talacón (Catalina) et Daniel Giménez Cacho (Andrés), qui donnent vie à ce mariage complexe et contradictoire.

Ensuite, il y aura un débat au cours duquel les élèves discuteront du film et le compareront avec l'œuvre littéraire, en établissant des similitudes et des différences entre le cinéma et la littérature. De manière générale,

l'enseignant se concentrera sur les points communs les plus pertinents afin de capter l'attention des apprenants. Chemin faisant, les élèves analyseront les différences, c'est-à-dire les transformations et les alternances de scènes. L'objectif sera d'analyser les deux œuvres afin de découvrir les procédés utilisés par le réalisateur pour adapter le roman de Mastretta.

L'adaptation cinématographique de *Arráncame la vida* peut-être considérée, dans la pratique de l'enseignement de la littérature, en l'occurrence la littérature hispano-américaine, comme une relecture de l'œuvre et du message de l'auteure (Marti, 2012).

Pour mener à bien cette étude comparative, il est important de souligner que l'Histoire du Mexique post-révolutionnaire, époque de corruption et de mort, constitue seulement l'arrière-plan de l'œuvre cinématographique. Les images sont belles, mais elles ne parviennent pas à transmettre ni les craintes de la protagoniste ni le sentiment d'oppression. Cela signifie que le passage de l'œuvre littéraire au film a fait perdre les aspects politiques qui apparaissaient dans l'œuvre littéraire et a conduit à l'apparition d'événements singuliers dans le film pour lui donner une cohésion que les événements littéraires ne pouvaient pas transmettre.

Une autre différence qui apparaît entre les deux disciplines, littérature et cinéma, est le thème de la gastronomie, omniprésent dans le roman et absent dans le film. En effet, dans *Arráncame la vida*, la protagoniste doit toujours organiser d'innombrables petits déjeuners, déjeuners et dîners pour les politiciens. Bien que ce rôle de cuisinière soit apparemment insignifiant, il lui sera très utile de l'accepter. En fin de compte, ce sera précisément l'espace domestique qui libérera Catalina, en empoisonnant son mari.

Un autre point de différenciation entre l'œuvre littéraire et cinématographique est le thème de la maternité, un aspect ayant une certaine importance dans le roman, puisque Catalina n'a pas assimilé le rôle de mère/épouse. Si au début les réflexions de Catalina sont celles d'une adolescente inexpérimentée qui se surprend des flagrantes inégalités de la vie, au fur et à mesure du temps, sa critique devient de plus en plus acerbe contre les standards du patriarcat. Elle niera que la grossesse et

la maternité représentent l'état idéal de la femme. Selon elle, la maternité est synonyme de cauchemar, de bedaine et l'image des femmes enceintes, heureuses et belles, est une « utopie » inventée de toutes pièces par la gent masculine.

En revanche, dans l'œuvre cinématographique, ce fort sentiment anti-maternel n'est pas du tout perceptible. Ce décalage entre les deux disciplines, qui peut sembler insignifiant à première vue, est finalement pertinent, puisque dans l'attitude rebelle de Catalina le mythe de la maternité, comme état idéal de la femme, est détruit.

Finalement, s'il est vrai que le thème de la 'femme-objet' ne se manifeste pas de la même manière dans l'œuvre littéraire et cinématographique, il est évident que le but des deux arts reste identique : la conversion de la 'femme-objet' en 'femme-sujet', maître de son propre destin.

5. CONCLUSION

Le discours de *Arráncame la vida* proclame la revendication de la femme dans l'œuvre littéraire et son adaptation cinématographique. Il montre la réalité féminine qui a toujours été reléguée et même ignorée. L'écrivaine et le cinéaste créent des personnages dans leurs œuvres respectives, Catalina et Andrés, qui révèlent la vraie réalité des femmes latino-américaines et des hommes machistes.

Catalina représente la voix féminine qui dénonce l'oppression ancrée dans l'idéologie patriarcale. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'une dénonciation mais d'un défi dans le but de revendiquer l'identité féminine dans un double contexte : le privé et le public. En effet, tant la littérature comme le cinéma nous montrent à travers la protagoniste principale que la femme n'est plus un simple objet sexuel manipulé par les hommes mais l'essence même de la connaissance, de l'action et de la dénonciation. Loin d'être une femme soumise, elle est désormais une personne active revendiquant l'égalité des sexes.

La construction de l'identité de Catalina a été une dure réalisation avec des retombées constantes. Dans ce processus de construction, Catalina rejette le miroir qui reflète l'image de femme construite par l'homme et

cherche l'appui et le reflet d'autres femmes. Elle ne perd pas de vue le rôle que la culture lui a assigné comme femme mais elle lutte pour se réaliser comme sujet de désir.

Comme disait Beauvoir (1967 : 13) « On ne naît pas femme, on le devient ». Nous aimerions tenter une paraphrase : « on nous fait devenir femme ». De la jeune fille qu'elle était, douce, naïve, ingénue, Catalina est devenue femme, après avoir fait face à la dure réalité de la vie : déception amoureuse, désillusion sentimentale. Au fur et à mesure du temps, Catalina va porter un regard critique sur l'homme de pouvoir, le tout puissant général Ascencio, en inversant le rapport de forces, révélant ainsi une société machiste. Elle fait partie intégrante de l'histoire qu'elle raconte, elle est l'épouse du général, la mère, elle assiste impuissante à des meurtres, des abus de pouvoir, elle participe donc à l'histoire qu'elle vit et qu'elle raconte, c'est à la fois sa propre histoire et celle du Mexique.

La comparaison des caractéristiques générales des deux œuvres a montré différentes manières de raconter des événements qui nous émeuvent et éveillent notre imagination. Ainsi, malgré quelques divergences, le film de Sneider représente une adaptation cinématographique très fidèle au livre de Mastretta. Parmi les différences, les apprenants pourront mettre en évidence cinq points pertinents : l'Histoire du Mexique post-révolutionnaire, l'identité féminine, la gastronomie, la maternité, et la dénonciation de ce qu'est une " femme-objet ".

Quoi qu'il en soit et malgré ces divergences, il est clair que ces deux disciplines, la littérature et le cinéma, apparemment opposées, sont irrémédiablement unies par l'universalité de l'expérience féminine.

6. RÉFÉRENCES

- Ambros, A, Breu R. (2007): Cine y educación: el cine en el aula de Primaria y Secundaria. Graó
- Carriere J-C. & Bonitzer P. (1991). Práctica del guión cinematográfico. Paidós
- Castillo Zapata, R. (1990). Fenomenología del bolero. Centro de estudios latinoamericanos Rómulo

- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus
- De Beauvoir, S. (1967). *Le Deuxième sexe. Tome II*. Gallimard
- De La Torre, S. (1998). *Cine para la vida*. Octaedro
- Gimferrer, P. (1999). *Cine y literatura*. Seix Barral
- Marti, A. (2020). Originalité du boom féminin dans la production littéraire des écrivaines latino-américaines : singularités, succès et critiques. *Synergies Mexique*, n°10, 67-77.
- Marti, A. (2014). Propuesta didáctica para descubrir a través de la literatura y del cine la diversidad cultural de Francia en clase de Francés como Lengua Extranjera. *Investigación e innovación en formación del profesorado / Javier J. Maquilón Sánchez (ed. lit.), Noelia Orcajada Sánchez (ed. lit.)*, 337-348. Universidad de Murcia
- Marti, A. (2012). Sugerencias didácticas para trabajar con la obra de Arráncame la vida de Ángeles Mastretta”. *Actas del III Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación*, 379-386. Santiago de Compostela
- Mastretta, Á. (2002): *Arráncame la vida*. Alfaguara
- Montalvo Aponte, Y. (2000). *Arráncame la vida, del humor tierno al negro*. *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Tomo III. Literatura hispanoamericana. Lingüística*. Castalia, 260-268.
- Osorio, N. (1995). Ficción de oralidad y cultura de la periferia en la narrativa mexicana e hispanoamericana actual. *Literatura mexicana hoy*, 243-252. Vervuert
- Sánchez Noriega, J-L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Paidós
- Salvador, J.A. (1999). *Novelas como boleros, boleros como novelas: una lectura de Arráncame la vida*. *Anales de literatura hispanoamericana*, n°28, 1171-1190.
- Shaw, D. (1999). *Nueva narrativa hispanoamericana: Boom. Posboom. Posmodernismo*. Catédra
- Sneider, R. (2009). *Arráncame la vida [DVD]*. Cameo Media, D.L, Barcelona.
- Wolf, S. (2001). *Cine/Literatura: ritos de pasaje*. Paidós
- Zavala, I. (2000). *El bolero: historia de un amor*. Celeste

Esta obra recoge el análisis y estudio de grandes investigadores quienes han estudiado la literatura desde diferentes puntos de vista con el fin de demostrar que la literatura no es una lista de movimientos y autores. Asimismo, se ha puesto de manifiesto que la literatura es una forma de comunicación que convive con el ser humano desde sus orígenes, de manera tal que no puede ser entendida de una forma aislada.

Por ello, la división en cuatro secciones ha mostrado que la literatura debe entenderse como movimiento artístico, pero también como una manifestación cultural y una forma de pensamiento crítico. Leer nos hace libres y nos invita a pensar de manera autónoma, por lo que este libro corrobora la idea de que literatura, cultura y pensamiento conforman una tríada indivisible. Dicho de otro modo, la literatura permite transmitir la cultura y el conocimiento de esa cultura nos invita a reflexionar de una manera crítica y autónoma.

En cualquier caso, este libro busca ir más allá de la perspectiva teórica. Por todo esto, también se ha analizado el uso de las nuevas metodologías en la enseñanza de la literatura. La literatura no puede relegarse a una serie de movimientos y autores, sino que debe enseñarse desde un punto de vista diferente que atraiga al lector. Esta sección es útil en tanto que resume y complementa las otras tres: la presencia de la dimensión didáctica ha sido fundamental.

Este libro ha mostrado que la literatura es un arte dinámico que evoluciona con el tiempo. No obstante, al pervivir a través de la palabra escrita, podemos volver a consultarla para saber de dónde venimos y hacia dónde vamos. En este sentido, este libro es un acercamiento a los estudios literarios y culturales más allá de la propia filología en la medida en que ha puesto de manifiesto que la literatura no puede ser considerada como un complemento al estudio de la lengua, sino que su propio estudio es necesario para comprender nuestra realidad más cercana. Así pues, la literatura es parte vívida de nuestra cultura y eso se han encargado de mostrar los investigadores de este maravilloso libro.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

INMACULADA RESPALDIZA SALAS
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

ROMINA GRANA
Universidad Nacional de Córdoba

