

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

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

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

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

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica

Carla Mira Anton

Universitat d'Alacant (Espanya)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4449>

Resum: En aquest treball ens disposem a oferir una anàlisi de les violències presents a les obres *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres* d'Irene Solà i *Panza de burro* d'Andrea Abreu. Es tracta d'un estudi de cas que pretén servir de base per a la preparació d'una proposta didàctica per als darrers cursos de l'ESO, basada en la lectura i la interpretació dels textos a partir de la perspectiva de gènere. Les obres de Solà i d'Abreu són idònies per a fer visibles, a partir d'una lectura activa i guiada, els diferents tipus de violències masclistes (físiques, psicològiques, simbòliques o estructurals), al mateix temps que permeten identificar com les protagonistes que les pateixen cerquen la forma per subvertir la marginalitat i la subalternitat en què viuen. L'anàlisi d'aquestes novel·les a l'aula, per tant, pot ser una bona forma de discutir sobre aquest problema social així com aconseguir una actitud crítica i no-discriminatòria per part de l'alumnat.

Paraules clau: violència, violència masclista, perspectiva de gènere, literatura, Irene Solà, Andrea Abreu.

Abstract: In this paper, we aim to offer an analysis of the forms of violence present in the works *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres* from Irene Solà and *Panza de burro* from Andrea Abreu. This is a study intended to serve as a foundation for preparing a didactic proposal for the final years of compulsory secondary education, based on the reading and interpretation of texts from a gender perspective. The works of Solà and Abreu are ideal for making visible, through an active and guided reading, the different types of male violence (physical, psychological, symbolic, or structural), while also allowing for the identification of how the female protagonists, who experience these forms of violence, seek ways to subvert the marginality and subalternity in which they live. The analysis of these novels in the classroom can thus be an effective way to discuss this social issue and to foster a critical and non-discriminatory attitude among students.

Keywords: violence, gender-based violence, gender perspective, literature, Irene Solà, Andrea Abreu.

1. INTRODUCCIÓ

La darrera part del segle XX va suposar un abans i un després en la recepció i la interpretació de les obres literàries escrites per dones, ja que la crítica literària feminista i els estudis de gènere van instaurar noves lectures des de l'òptica de la ginocrítica (Showalter, 1977). En els últims anys, en consonància amb l'emfatització per part dels feminismes de les violències exercides contra les dones, la crítica literària ha desenvolupat eines per a l'anàlisi dels textos atenent a les violències presents als relats

(Iribarren et al., 2023). Les obres literàries, en aquest sentit, esdevenen miralls on es reflecteixen els models socials i de gènere imperants i que sustenten les violències estructurals, amb la qual cosa són un instrument idoni per a treballar a l'aula.

La lectura crítica de textos literaris des de la perspectiva de gènere ha estat recollida pels currículums educatius, que la insereixen entre els objectius a assolir. En la LOMLOE s'especifica en el preàmbul l'enfocament igualitari així com la prevenció de la violència de gènere i el respecte a la diversitat afectivo-sexual, de la mateixa manera que es fomenta l'educació per al desenvolupament sostenible i de la ciutadania, que inclou l'educació per a la pau i els drets humans, inserits en l'Agenda 2030 (Llei Orgànica 3/2020, p. 4). En consonància, en el Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatòria, s'assenyala la necessitat que l'alumnat «adquirisca formació relativa als drets i [sic] obligacions de la ciutadania que afavorisca una convivència sense discriminacions per raó de gènere, ètnia, religió, llibertat sexual, ideologia o grup familiar» (Decret 107/2022, p. 5).

Es concreta, a més a més, com a *Sabers bàsics* de l'etapa, dins de l'apartat de Literatura, la iniciació a la comprensió i la interpretació més aprofundida dels textos literaris i la reflexió sobre els referents culturals, ètics i no-discriminatoris (Decret 107/2022, p. 453). A més a més, s'afeg que l'alumnat ha d'assolir «estratègies, models i pautes per a l'expressió de la interpretació i la valoració personal d'obres i fragments literaris» (Decret 107/2022, p. 454), amb l'aplicació d'una lectura amb perspectiva de gènere.

1.1. Objectiu i preguntes d'investigació

L'anàlisi de les obres literàries a l'aula, per tant, esdevé una eina clau perquè l'alumnat assolisca no sols estratègies per a la interpretació des de la perspectiva de gènere, sinó també com una oportunitat per a forjar un esperit crític i capaç d'identificar les discriminacions que, en aquest cas concret, se centren en les violències masclistes. Sota aquest prisma, presentem una anàlisi de cas que pretén ser la base per a crear propostes didàctiques específiques que es puguin portar a terme a l'aula. L'estudi se centrarà en dues novel·les publicades en els darrers anys i escrites per dues autores joves, ja que, a més a més, ens encaminen a entendre la producció literària actual escrita per dones i que es podrien proposar com a lectures, en els darrers cursos de l'ESO, de les assignatures de llengua i literatura. Es tracta de *Panza de burro*, d'Andrea Abreu, publicada el 2020 i de l'última narració d'Irene Solà, *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres*, publicada el 2023. L'objectiu serà analitzar metòdicament les dues peces a la llum d'algunes de les idees que la crítica literària feminista ha desenvolupat per capir com es palesen les violències en relació amb les particularitats de la novel·la.

Per començar, plantejem unes preguntes d'investigació que abordarem al llarg de l'anàlisi, encaminades a copsar com s'hi materialitzen les violències masclistes en les obres de les autores seleccionades. Concretament, pretenem identificar com es manifesten aquestes violències en relació amb l'espai, el llenguatge, la trama i el desenvolupament dels personatges, especialment de les protagonistes. En aquest sentit, assenyalar com les protagonistes s'hi acaren a aquestes violències; si mostren una perspectiva crítica o si perpetuen amb els seus actes els models patriarcals que propicien les violències. A més a més, interpretar com evolucionen els personatges en consonància amb la trama, com es delimiten dins dels models marginals que representen, com afronten aquesta marginalitat i si participen en la creació d'imaginari col·lectius més positius o rupturistes. En conjunt, descriure com ambdues autores insereixen les violències en els seus discursos literaris, si presenten vasos comunicants i com resolen els conflictes interns que aquestes violències propicien.

1.2. Mètode i marc teòric

Per a trobar resposta a totes aquestes preguntes, emprarem una metodologia analítica que busca entendre els textos més enllà d'allò evident i establir connexions entre les parts, amb altres textos i amb la realitat social extratextual. Per a desenvolupar aquesta anàlisi al màxim detall possible, ens hem inspirat en el mètode plantejat en *Literatura i violències masclistes* (2023), publicada per Teresa Iribarren, Montse Gatell, Jordi Serrano-Muñoz i Montserrat Clua, on es proposa una definició i una classificació de les violències masclistes presents en les obres literàries, així com una guia per a l'anàlisi de la representació de les mateixes. Així doncs, s'ha iniciat la tasca a partir de tres fases, el resultat de la qual mostrarem en l'apartat dels resultats. En primer lloc, s'han pres unes notes derivades de la lectura dels textos on es destacaven els aspectes més reveladors de les obres que, posteriorment, s'han agrupat temàticament i s'han relacionat amb els diferents tipus de violències. En segon lloc, s'han contrastat les notes de les dues novel·les per a identificar patrons, lligams o oposicions, que possibilitaran una interpretació argumentada i comparada. Finalment, s'ha vinculat la representació d'aquestes violències amb el fil argumental, l'evolució dels personatges, el llenguatge emprat i l'espai.

Aquesta anàlisi està sustentada per un marc teòric que es fonamenta, sobretot, amb investigacions des de l'òptica de la crítica literària feminista, que disposen dels elements necessaris per a aprofundir en un estudi qualitatiu de les obres des de la perspectiva de gènere. Entre les aportacions d'aquestes investigacions, destaquem la interpretació de les distintes violències (físiques, psicològiques, simbòliques, institucionals o estructurals) que afecten els personatges des del marc de la interseccionalitat (Rodó-Zárate, 2021), ja que les protagonistes de les novel·les es veuen travessades per múltiples circumstàncies violentes que les condicionen de diverses formes i que propicien la seua precarietat, tot i que en gran mesura es deriva de la seua condició de dona, que, segons Spivak (2020) la determina com a subalternitat, com a categoria precaritzada que no sempre pot expressar-se. Butler (2009), en canvi, interpretarà el gènere com una construcció, que s'instaura amb la repetició d'uns patrons socials determinats al llarg dels temps. Com a construcció, però, es pot modificar, la qual cosa suposaria un trencament amb el model i, per tant, una capacitat performativa.

En el marc de la teoria dels afectes, que hem inclòs a partir de les reflexions d'Ahmed (2015), es destaca la capacitat transgressora de les emocions –ben presents en les històries– que poden esdevenir subversives en tant que possibiliten trencar el silenci de les veus femenines davant les opressions. Tot plegat, com s'explica a *Narratives of violence* (2021), editat per Teresa Iribarren, Roger Canadell i Josep-Anton Fernández, el text literari pot contribuir a la configuració global d'imaginari més positius, sobretot per a les persones més vulnerables, «based on respect, recognition and empathy» (Iribarren, 2021, p. 10).

2. RESULTATS DE L'ANÀLISI: LES VIOLÈNCIES EN LES NOVEL·LES DE SOLÀ I D'ABREU

2.1. L'argument

Per començar amb l'anàlisi, cal situar argumentalment les dues obres. *Panza de burro*, d'Andrea Abreu, és una història que tracta sobre les particularitats de la forta amistat entre dues xiquetes «de sus primeras veces, de la fatalidad de los márgenes en los que se desenvuelven ajenas a todo, de la inocencia a punto de desprenderse y de una tragedia que se abre camino en un humilde barrio tinerfeño», com afirma en la seua ressenya Raquel Pablo (2022). La trama consisteix en la consecució d'anècdotes del dia a dia i les

converses entre les dues, la protagonista, sense nom, i la seua millor amiga, Isora, en el pas de la infància a la pubertat.

Per la seua banda, *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres*, d'Irene Solà, relata la història del mas Clavell, presentada com la suma de les vivències de les dones que generació rere generació l'han habitat, a partir del relat de les virtuts i les misèries d'una saga familiar matriarcal que ha romàs aïllada entre les muntanyes. La trama és una barreja d'històries contades des del record i que se centren en les experiències vitals de les seues protagonistes –la Margarida, la Bernadeta, la Joana, la Blanca, l'Àngela, la Dolça i la Marta– que, de formes distintes, han lluitat per suportar i superar de la millor forma possible les adversitats.

Dues històries creades per la més recent generació d'escriptores que, a simple vista, semblen ben diferents, però que mostren punts en comú, ja que situen els personatges femenins en entorns marginals.

2.2. L'espai

Les protagonistes d'ambdues novel·les, totes dones, estan condicionades per un marc espacial marginal, com hem avançat. En el cas d'Abreu, es tracta d'un poble menut i obrer a les falces del Teide, del nord de l'illa de Tenerife, sempre nuvolat i allunyat de la platja, la qual simbolitza per a les protagonistes l'alliberament, com tot seguit comentarem. En el cas de Solà, l'espai s'ambienta en Les Guilleries, una serralada de les muntanyes interiors de Catalunya, on s'hi situa el mas, aïllat i bordejat sols per la natura. Aquests indrets tenen una importància cabdal en les novel·les, ja que determinen en bona part el caràcter i l'actitud dels personatges; fins i tot, condicionen el desenvolupament de les històries i tenen un paper actiu.

És una mostra com, davant les contínues violències, en l'obra de Solà, la casa i la natura es representen com a elements protectors per a les dones, com es pot observar molt clarament quan la Margarida, una de les protagonistes, clama als cels que al mas ja no entrarà cap home més, i l'espai respon: «Ho deia amb tanta vehemència, tan enfadada, tan imperiosa i imperativa, que la casa també va creure. Es va arronsar dos pams, per amagar-se i que no la trobessin» (Solà 2023, p. 75).

Per als personatges d'Abreu, però, aquest aïllament no sembla ser sinònim de protecció sinó d'impossibilitat de progrés. L'ansia de llibertat de la protagonista i la seua amiga es manifesta en diferents moments a través d'una desitjada anada a la platja: «Pensé en Isora, [...] en si estaria pensando en la playa con tanta agonía como yo lo estaba haciendo.» (Abreu 2020, p. 45). La paradoxa vindrà al final de la novel·la, quan l'eixida cap a l'exterior, materialitzada en aquesta anada a la platja, provocarà la mort de l'amiga de la protagonista. Així doncs, sembla que, com en l'obra de Solà, el món marginal que les aïlla, en certa mesura també les protegeix.

És significativa, en contrast, la presència constant del «vulcán», en l'obra d'Abreu, que representa la destrucció latent. Aquest poder arrasador del volcà, en canvi, serà el que, al final del llibre, es mostra com a ideal salvador per a les protagonistes, perquè els possibilita eixir d'aquell món marginal. Ara bé, aquest episodi no deixa de ser un desig, ja que sols succeeix en la ment de la protagonista, que s'imagina que el volcà entra en erupció i s'emporta totes les violències, no sols cap a ella, sinó cap a la seua família: «Veíamos cómo la lava se comía el barrio y la isla y entonces Isora me daba la mano de pronto y éramos amigas de las que se querían y se decían te quiero. Y ya mi madre no tenía que ir más nunca a los hoteles, ni a las casas rurales, ni mi padre a la construcción» (p. 159). La natura, amb el seu poder destructor, però també protector, representarà una via per escapar del món que oprimeix les protagonistes.

2.3. El llenguatge

La presentació d'aquests particulars espai, descentralitzats, que habiten en els marges, ve reforçada per l'ús que les dues autores fan del llenguatge. L'obra d'Abreu és trencadora per l'ús d'una escriptura que s'allunya de tota normativa academicista, ja que està escrita com si es tractés de la redacció, imitant la parla, d'una xiqueta al seu diari. Es dona una barreja d'anglicismes, com «shit» o «foquin bitch», alguns marca d'una generació, com «mésinye» amb, sobretot, de localismes, com són «güertas», «vulcán», «bujero», «estregarse», «sajarse», «dondequía» o «fisquito». Un llenguatge que vol trencar amb el model centralista per reflectir més fidelment l'espai marginal on s'hi insereixen les protagonistes. Es tracta d'una representació des de la condició de subalternitat (Spivak, 2020) però que, al mateix temps, té un caràcter reivindicatiu: una forma d'expressió pròpia, a partir de la varietat canària, que empodera les protagonistes. En la història, en consonància, també es focalitza, en els trets físics dels personatges, la cultura guanche. En paraules de Maria del Carmen Pérez (2021, p. 285) «la escritura heterogénea intenta combatir el llamado por Amado Alonso “lenguaje-intelecto”, tal y como harían Rulfo, Cortázar, Parra o Cabrera Infante». Endemés, continua, «la cultura aborigen tiene una presencia fundamental [...] lo guanche se intensifica incluso en la fisionomía de los personajes: Isora, “parecía una niña de la época de los guanches”» (p. 285).

Sabina Urraca, editora de *Panza de burro*, reflexiona sobre el tema i parla d'aquest trencament del cànon: «Sentí que estábamos reivindicando con la naturalidad de Rita Indiana o Cortázar o quien sea, clamando por que la literatura sea un fluido que se cuele en el cerebro de forma compacta, sin detenerse en un eventual tropezón lingüístico» (Abreu, 2020, p. 17), amb la qual cosa van prendre la determinació de no posar un glosari adjunt al text. Trencar el cànon, però no imposar-ne un altre, ja que, afirma Urraca, «*Panza de burro* no puede ser un canon del habla canaria [...] sino más bien una invitación a un ritual en el que no se conoce a mucha gente» (p. 18).

En el cas de *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres*, Solà utilitza un llenguatge riquíssim, on es barregen variants dialectals, elements de la tradició oral i popular, unit a un joc polifònic de veus, a partir dels diversos personatges que transiten la novel·la i que exposen els seus punts de vista, les seues virtuts i les seues febleses, als quals s'uneixen, fins i tot, elements inanimats, com el propi mas, com ja hem vist, o sobrenaturals, com és el cas de la presència del dimoni. Aquest darrer jugarà un paper distint en l'evolució de la història i també en relació amb cada protagonista. La seua veu es palesa, per exemple, quan «rememorava els temps passats [...] quan el necessitaven, quan el cridaven, quan li feien sacrificis i el demanaven de genolls, nus, untats, ballant amb els culs enlaire. Recomptava ànimes. Les que havia guanyat i les que havia perdut, per ase» (Solà 2023, p. 130).

En suma, la novel·la de Solà esdevé una construcció coral que multiplica els sentits i amplia el camp de significació de l'obra. Des de l'òptica de la crítica literària feminista, Julia Kristeva (2011a) apostarà per aquesta pluralització de significats a partir de la relació dialèctica, que anomena intertextualitat, entre el desig intern d'expressió i el que és imposat socialment. El resultat serà un llenguatge sempre en procés que implica una identitat pluralitzada, mai definitiva o fixada, que possibilita les dones a expressar-se davant del llenguatge més androcèntric que ha caracteritzat les produccions masculines considerades com a canòniques. Una relació polifònica que transita entre «identitat, subjectivitat i formes d'opressió» (Francés 2008, p. 4) i que es pot observar a l'obra de Solà.

2.4. Les violències masclistes en la trama i en les protagonistes

Solà i Abreu ens presenten a les seues novel·les unes protagonistes que lluiten per sobreviure, travessades per un biaix de gènere, social i econòmic que exerceix una violència estructural sobre elles i que els impossibilita poder accedir a una perspectiva diversa de si mateixes i de l'entorn. Iribarren, Canadell i Fernández (2021, p. 10) afirmen que «precarious experiences lived on the margins, sometimes in situations of confinement, caused by conflicts of all kinds: military, social, political, economic or religious», tenen una natura patriarcal i vinculada amb sistemes masclistes. En aquest sentit, podem emprar el terme d'interseccionalitat, que defineix com l'opressió no ve donada per una única via, sinó que són diferents capes que es poden superposar. «Una discriminació o desigualtat està configurada per múltiples eixos» (Rodó-Zarate, 2021, p. 28) i l'enfocament interseccional obre la porta a una possible anàlisi més complexa però més rica. Amb la qual cosa, la precarietat s'hi dona sumant trets característics de les protagonistes, que tenen a veure amb el gènere, però també amb la posició social, la situació econòmica o el lloc d'origen, i que van deixant-se entreveure de forma més o menys directa en les novel·les.

En *Panza de burro*, d'Abreu, s'hi presenta clarament en un episodi en el qual la protagonista acompanya la seua mare a netejar cases rurals de lloguer. Ella explica que, mentre que veu els fills dels inquilins jugant a la piscina, quan apreta la calor, «se me aparecía un film delante de los ojos y me daba cuenta de que yo no era un cliente, sino que era la hija de la mujer de la limpieza» (Abreu, 2020, p. 63). Es palesen dues opressions davant els ulls de la narradora: la de classe, econòmica, de pertànyer a una família que no té privilegis, i la de gènere, que encassella la seua mare en un treball «de dones», al mateix temps que el fet que ella, com a filla, l'ajude perpetua uns rols socials que podrien heretar-se. Davant d'aquesta situació, que es pot classificar com a violència estructural, Abreu mostra com la protagonista queda paralitzada, incapaç de reaccionar. Judith Butler, al seu article «Performatividad, precariedad y políticas sexuales» (2009), entrellaça la precarietat amb les qüestions de gènere, així com la necessitat de reconeixement del subjecte: «si los términos del poder definen “quién” puede ser un sujeto, quién está cualificado como sujeto reconocido, en política o ante la ley, entonces el sujeto no es una precondition de la política, sino un efecto diferencial del poder» (Butler, 2009, p. 324).

La protagonista de *Panza de burro*, en aquest capítol es veu a si mateixa com un subjecte no reconegut, inferior. Serà Isora, la seua amiga, en canvi, la que en altres capítols cercarà la forma per esdevenir subjectes reconeguts, tot i que el camí triat acabarà perpetuant aquesta infravaloració. En diversos capítols es pot apreciar l'obsessió pel físic que té Isora: «Cogimos unos pocos de nísperos y nos los fuimos comiendo. Estaban calientes, pero Isora dijo que mejor, que así le daban cagalera y sacaba pafuera toda la comida que le sobraba» (Abreu, 2020, p. 53). Una fixació que li ve donada per la violència simbòlica exercida a nivell social, i que també s'ha conceptualitzat com a violència estètica, perpetuada pels models televisius, com s'hi observa en els diàlegs quan es refereixen a les telenovel·les o quan imiten aquestes imatges jugant a les Barbies: «Las barbies eran personajes de las novelas [...] las barbies eran flacas, muy flacas, más flacas» (p. 57). Però també és un model heretat i transmès en el marc familiar, per part de la seua àvia, que la sotmet a règims alimentaris ben sovint. Segons aquesta lògica heretada i mamada televisivament, tenir un físic com el que l'estereotip de gènere demanda possibilitaria a les xiquetes ser reconegudes com a subjectes i eixir de la precarietat en la que viuen. El resultat, però seria la perpetuació d'un model estereotipat i del constructe de gènere establert, seguint a Butler. Tot i això, la trama i el desenvolupament dels personatges ens predisposa a sobreentendre, tot i que de forma subtil, que Isora es contradia en un debat

intern entre el que ha de ser, perquè així està socialment ben vist, i el que realment desitja, que és deslliurar-se d'aquestes opressions i imposicions.

Aquesta lliuta de contraris es pot veure en diversos moments com, per exemple quan explica la protagonista que Isora frueix quan la veu menjar, com una forma de assaborir el que no li estava permès tastar: «cuando ella estaba a régimen [...] solo quería ver a alguien comer por ella» (2020, p. 67). Però el més significatiu, al nostre parer, és quan li va contar «que si conseguía meter suficiente dinero en la alcancía pa comprar un balón intragástrico ya íbamos a poder estar super flacas para toda la vida» (p. 88), amb la qual cosa acontentaria l'estereotip de gènere de forma definitiva i podria deixar de preocupar-se per aquest aspecte. Amb això, per tant, «ya la bith no la iba a poner más nunca a dieta de cebolla, ni de piña, ni de juguito limón, ni de juguito manzana» (p. 88). Aquesta forma d'actuar es pot interpretar a partir del concepte de «travestisme» que Rita Laura Segato (2016, p. 168) defineix com un esforç per part de les dones per ajustar-se al que s'espera d'elles i així poder situar-se en el camp de poder, en paraules de Bourdieu (2000), és a dir, com una forma d'accedir a allò que està reconegut.

Els personatges d'Abreu, per tant, no entenen aquestes violències simbòliques com a tals. És més, les interpreten com la única via tangible per a escapar-ne. En relació amb aquesta assumpció de rols, Butler (2009, p. 332) afirma que «si lo que “yo” quiero sólo se produce en relación con lo que se quiere de mí, entonces la idea de “mi propio” deseo es inapropiada. Yo estoy, en mi deseo, negociando lo que se ha querido de mí». Les protagonistes es travesteixen, negocien el seu jo, tot i que assumeixen el que es vol d'elles, sense adonar-se que, com a conseqüència, perpetuen els estereotips masclistes de gènere que les oprimeixen.

El mateix ocorrerà en l'obra de Solà, on una de les protagonistes, Margarida, excusa, perdona i d'alguna manera santifica el marit i els fills, tot i que ha estat traïda i abandonada per ells i han exercit violència psicològica i, fins i tot, física sobre ella. En canvi, culpa de la seua desgràcia a la resta de dones de la seua família que habiten el mas i intenta salvar-se allunyant-se d'elles, condemnant-les i qualificant-les de desdenyables i de moralment inferiors. S'hi dona, de nou, una perpetuació d'estereotips de gènere que Margarida assimila perquè són l'únic camí que coneix per a la seua pròpia salvació. És el cas, per exemple, de la concepció que té de l'Elisabet, una dona que va ser raptada i violada pel marit de Margarida, i que acabarà vivint amb ella al mas. Per a Margarida, en canvi, l'Elisabet és la *femme fatal* que va enganyar el seu marit, versió que es reafirma amb els fets que li compta el dimoni, dient-li realment el que vol sentir per justificar-lo: «quan el Clavell [el marit de la Margarida] havia volgut tornar-la als seus, l'Elisabet no havia consentit allunyar-se'n, i deien les males llengües que havia jurat que es mataria si en Francesc l'apartava del seu costat.» (Solà 2023, p. 62). Acceptar aquest estereotip de la dona com a provocadora i temptadora significarà assumir una violència simbòlica que perpetua uns valors i unes creences que sustenten les violències estructurals. A Margarida, en canvi, li facilitaran posicionar-se en l'estereotip contrari dins del sistema de binaris imposat pel sistema patriarcal, el de verge, de santa, de submissa a Déu, i que li permetrà, segons el mateix esquema de pensament masclista basat en els contraris, la salvació, l'única cosa que ella anhela després de tots els patiments sofrits.

2.5. Emocions com a motor d'actuació

Tant en l'exemple d'Abreu com el de Solà, que acabem de relatar, es mostren com les emocions dels personatges els mouen a actuar. El fet de posar-se a règim, com hem vist, no és voluntari, i va carregat d'emocions contradictòries: «Siempre que la Chela la ponía a régimen, Isora se ponía triste» (Abreu 2020, p. 66) afirma la protagonista al mateix temps que, en contraposició, reproduceix les paraules d'Isora quan afirma contundentment

que anaven a ser felices «el día en el que nos dejaran afeitarnos las piernas y estuviésemos muy flacas» (p. 67). En l'obra de Solà, en el personatge de Margarida també s'hi observa com les emocions, sobretot negatives, la mouen a actuar d'una o d'altra forma per aconseguir certa llibertat, tot i que a partir de l'aïllament. Aquest fet encaixa amb les paraules d'Ahmed (2015, p. 90), que expliquen que l'efluvi de les emocions negatives, com ara l'odi, «involucra un alejarse de los otros, que se vive como un volverse hacia uno mismo», com farà Margarida si recordem l'episodi en el qual, per tal de protegir-se, es reclou a la casa amb l'ajuda de la natura, perquè els homes no la tornen a ferir o, altrament, quan s'aparta de les dones de la seua família, com acabem de mostrar.

En el cas de Margarida, tot aquest allunyament no servirà per a res, ja que el somni de ser premiada pels seus actes en el més enllà no s'acabarà mai de materialitzar. Les emocions que la porten a actuar d'aquesta manera es poden veure en l'episodi quan s'adona que la Bernadeta ha deixat entrar el dimoni al mas i té relacions sexuals amb ell: «Tants segles d'amagar-se, tants anys d'ocultar-se!, els ossos corcats, d'una vida que comptava per una quinzena de vides humanes, de tant solitària, carregosa i llarga, dedicada a guardar aquell mas, i tot plegat, per què?» (Solà 2023, p. 114). Solà ens relatarà la desesperació de Margarida a través no sol del que diu, sinó de l'estil narratiu, expressiu, entretallat, carregat de buits i de silencis que, sense dir res, expressen molt. El llenguatge esdevindrà l'aliat per a mostrar aquestes emocions en els personatges, amb l'ampliació del significat de les paraules. En aquest sentit, Kristeva (2011a) afirma que el llenguatge emprat per les dones es carrega de significació amb les emocions: «it is as if this emotional charge so overwhelmed the signifier as to impregnate it with emotion and so abolish its neutral status» (p. 285).

Així doncs, després de veure la Bernadeta jeure amb el dimoni, «la Margarida havia intentat tornar a la seva habitació agafant-se a les parets, que s'apartaven. Però havia caigut de genolls. Tremolava. Tenia les mans entrelligades. Les ungles primer roses, després blanques. Era l'hora. L'havien matada» (p.114). Margarida, com hem avançat, busca la salvació a partir de l'assentament i perpetuació dels estereotips de gènere, de la mateixa manera que hem vist en l'obra d'Abreu. En aquest cas, Margarida, en contraposició amb la dona-mostre, que encarna des de la seua òptica Bernadeta, es presenta com a dona àngel, que rebutja aquests comportaments. Margarida serà víctima, per tant, de la violència simbòlica que dibuixa aquests dos extrems i que encasella les dones en extrems estereotipats. La conseqüència es fa palesa al text, ja que aquesta recompensa divina no li arribarà mai: «Com una ànima en pena. Desemparada. Negligida, abandonada, encantada i castigada. Adeu-siau!, esbufegava, entregada i deixada. Anhelosa i inflamada. Desitjosa d'arribar a l'altra banda. Esperant la corrua d'àngels» (p. 115).

3. CONCLUSIONS

Les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu, per tant, són dues representacions de com diferents violències afecten les dones i com, en situacions de precarietat, aquestes no tenen la capacitat de poder subvertir-les. En l'obra d'Abreu, la violència simbòlica i estructural, especialment, derivada no sols del gènere, sinó també d'altres condicionants com l'econòmic o de classe, es perpetua quan les protagonistes, motivades pel desig d'escapar del món al qual pertanyen i de ser felices, acaben assumint estereotips físics, relatius al cos de les dones. En l'obra de Solà, la violència psíquica i també la simbòlica són les més presents i afecten les protagonistes, com el cas de la Margarida que hem analitzat, que moguda per la ràbia i amb l'ansia de salvació individual, repeteix els patrons masculistes de representació de les dones que les divideixen en dos idees contràries: santa o monstre.

L'hàbil ploma de les autores inserirà el lector en la trama per entendre, dins l'evolució dels personatges, la seua lògica; el transportaran a uns mons marginals, diversos, sensorialment rics, en els quals les dones que protagonitzen les històries habiten el dia a dia en una lluita constant per poder sobreviure a les adversitats i aconseguir els seus desitjos, que van units a la idea de prosperitat personal entesa des d'aquesta marginalitat i des d'aquesta subalternitat que representen. Tot i això, les eines que tenen a l'abast, dins d'aquesta precarietat, sembla que sols els permet una eixida a partir d'accions que perpetuen les violències masclistes i els rols de gènere imposats. No obstant això, en les dues novel·les hi trobem elements que s'alien amb les protagonistes i que representen vies reals d'escapament i que els possibilita la pròpia expressió.

Concretament, n'hem analitzat dos: l'espai i el llenguatge. El lloc on esdevenen els fets i la natura són opressors, perquè les aïllen, però també protectors i, fins i tot, salvadors, com hem vist amb l'exemple del potencial destructor del volcà que s'emporta totes les violències que pateix la protagonista d'Abreu. Altrament, el llenguatge serà, tot i que portat a terme de distinta manera depenent l'obra, una forma de construir sentits ampliat, diversificats i que s'allunyen d'allò canònic al mateix temps que possibiliten l'expressió lliure de les protagonistes. Les autores brindaran l'oportunitat de subversió a les protagonistes a partir d'un llenguatge descentralitzat.

Comptat i debatut, l'anàlisi realitzat ens mostra com aquestes obres poden esdevenir idònies per a treballar el tema de les violències masclistes a l'aula, a través de la lectura activa i guiada, per aconseguir una comprensió i una interpretació dels textos des de la perspectiva de gènere que possibilita a l'alumnat forjar-se una actitud crítica no discriminatòria. Per tant, com ja hem avançat a l'inici d'aquest treball, el text literari pot contribuir a la configuració d'imaginariis globals basats en valors positius en relació amb la gent més vulnerable i així pot ajudar els subjectes a subvertir la injusta relació de poders (Iribarren et al., 2021). En aquest sentit, analitzar a l'aula les obres de Solà i Abreu pot desencadenar el desenvolupament d'actituds no-discriminatòries per part de l'alumnat i fomentar l'educació per la pau i els drets humans.

SUPPORT

El present treball ha comptat amb una ajuda del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant (convocatòria 2023). Ref.: 6008.

REFERÈNCIES

- Abreu, A. (2020). *Panza de burro*. Ed. Barrett.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*, Universidad Nacional Autònoma de México.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatoria. 11 d'agost de 2022. *D.O.G.V.* Núm. 9403. <https://acortar.link/3Lr33F>
- Francés Díez, M. À. (2008). Des de l'ombra: les dones i l'escriptura de diaris. *L'Espill. Segona època*, 30, 61-71.

- Francés Díez, M. À. (2024). La veu de les ones: dones, folklore i escriptura. *Estudis de literatura oral popular*, 14, 9-28.
- Iribarren, T., Canadell, R. i Fernández, J.A. (Eds.) (2021). *Narratives of Violence*. Edizioni Ca' Foscari.
- Iribarren, T., Gatell, M., Serrano-Muñoz, J. i Clua, M. (2023). *Literatura i violències masclistes*. Edizioni Ca' Foscari.
- Kristeva, J. (2011a). A Question of Subjectivity: An Interview. Dins Eagleton, M. (Ed.). *Feminist. Literary theory. A Reader* (pp. 333-335). Willey-Blackwell (Obra original publicada en 1986).
- Kristeva, J. (2011b). «Talking about Polylogue». French Feminist Thought: A Reader. Dins Eagleton, M. (Ed.). *Feminist. Literary theory. A Reader* (pp. 284-286). Willey-Blackwell (Obra original publicada en 1977)
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. 30 de desembre de 2020. *Boletín Oficial del Estado. Suplement en llengua catalana*, Núm. 340. <https://acortar.link/fEg6iS>
- Pablo Alcalá, Raquel (14 de marzo de 2022). *Panza de burro* y un “fisquito” de inocencia. *Cultura jovent*. <https://acortar.link/w9hxMA>
- Pérez Vargas, M. C. (2021). *Panza de burro*, de Andrea Abreu. *Revista Letral*, (27), 284-287.
- Rodó-Zarate, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de paper.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Ed. Traficante de sueños.
- Showalter, E. (2011). A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing. Dins Eagleton, M. (Ed.), *Feminist. Literary theory. A Reader* (pp. 11-15). Willey-Blackwell. (Obra original publicada en 1977)
- Solà, I. (2023). *Et vaig donar ulls i vas mirar les tenebres*. Llibres Anagrama.
- Spivak, G.C. (2020). Poden parlar els subalterns? *L'Espill*, (64), 176-233. (Obra original publicada en 1994)