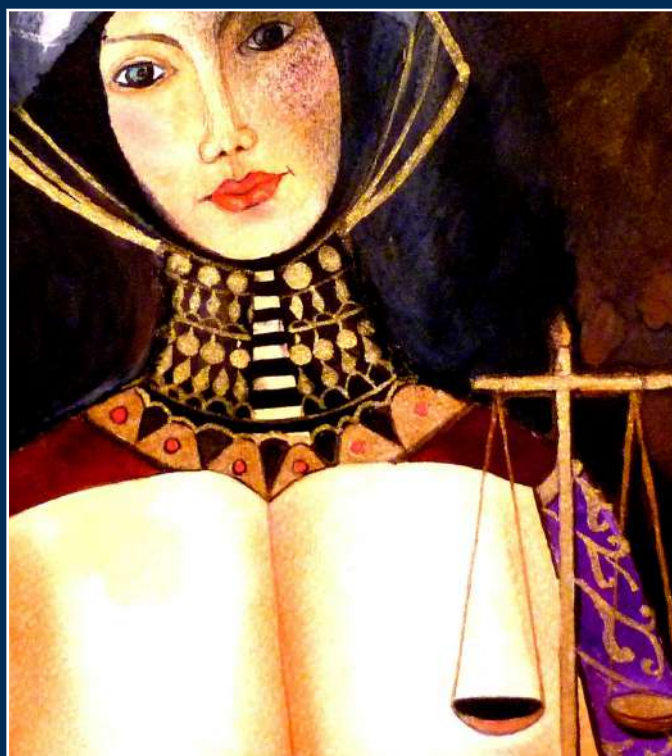


JORGE DIEGO SÁNCHEZ,
M.^a ELENA JAIME DE PABLOS,
MIRIAM BORHAM PUYAL (Coords.)

LA UNIVERSIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



AQUILAFUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

LA UNIVERSIDAD
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

JORGE DIEGO SÁNCHEZ,
M.^a ELENA JAIME DE PABLOS,
MIRIAM BORHAM PUYAL (Coords.)

LA UNIVERSIDAD
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 254

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta:

Eleonora d'Arborea

© Adriana Assini

En la realización de este libro han colaborado los grupos de investigación «Escritoras y personajes femeninos en la literatura», de la Universidad de Salamanca y «Escritoras y escrituras» de la Universidad de Sevilla, además de los proyectos de investigación Escritoras inéditas en español en los albores del s. XX (1880-1920). Renovación pedagógica del canon literario (SA019P17), financiado por la Junta de Castilla y León y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ausencias II. Escritoras italianas inéditas en la querrela de las mujeres (siglos XV al XX) (FEM2015-70182-P) del Plan Estatal 2013-2016 Excelencia - Proyectos I+D.

1ª edición: septiembre, 2018

ISBN: 978-84-9012-969-2

Ediciones Universidad de Salamanca

Plaza San Benito s/n

E-37002 Salamanca (España)

<http://www.eusal.es>

eus@usal.es

Maquetación:

Mattia Bianchi, M^a Isabel García Pérez, Sara Velázquez García, Paula Barba Guerrero, Sara Casco Solís, Diana Gatea, Laura Requena Pérez, Candela Salgado Ivanich, María Tellería Seoane

Realizado por:

Cícero, S. L.

Tel. 923 12 32 26

37007 Salamanca (España)

Hecho en UE- Made in EU



Todos los derechos reservados.

*Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca.*

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas

www.une.es

CEP. Servicio de Bibliotecas

La UNIVERSIDAD con perspectiva de género / Jorge Diego Sánchez,

Ma. Elena Jaime de Pablos, Miriam Borham Puyal (coords.).

—1a. ed., septiembre 2018.—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2018

1 memoria USB (382 p.). —(Aquilafuente ; 254)

Tit. tomado de la página de inicio

Sistema requerido: Adobe Acrobat

Contribuciones en español e inglés, con abstracts en español e inglés

Bibliografía al final de cada capítulo

1. Mujeres en la enseñanza superior. 2. Feminismo y educación. 3. Estudios sobre las mujeres. I. Diego Sánchez, Jorge, editor. II. Jaime de Pablos, María Elena, editor.

III. Borham Puyal, Miriam, editor.

378.4-055.2

141.72:378.4

305-055.2

Índice

INTRODUCCIÓN: Viaje al centro de los techos de cristal en el mundo universitario JORGE DIEGO SÁNCHEZ, M ^a ELENA JAIME DE PABLOS, MIRIAM BORHAM PUYAL	11
I – LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES	
La igualdad de Género empieza por la educación: el Máster Universitario en Estudio de Género en la UNED SALVATORE BARTOLOTTA, MERCEDES TORMO ORTIZ	19
Programa Institucional de Estudios de Género de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM: Pasado y presente ANDREA GARCÍA HERNÁNDEZ, IRENE AGUADO HERRERA	33
La Cátedra Leonor de Guzmán y los estudios de género en la Universidad de Córdoba MARÍA ROSAL NADALES, ROCÍO RUBIO ALEGRE	45
Mujeres, sujetos con agencia o agentes del patriarcado. Una aproximación desde la investigación antropológica sobre la maternidad M ^a ELENA HERNÁNDEZ CORROCHANO	59
II – HUMANIDADES Y CIENCIAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	
Reescribir lo simbólico. La representación de las mujeres y las imágenes de lo femenino a través de la crítica feminista MARÍA BURGUILLOS CAPEL	73
Homoerotismo en la poesía de Luis Cernuda ANTONIO CAZORLA CASTELLÓN	85
Viana de Rocagrís y el mito del amor romántico omnipotente: la transformación por amor de la protagonista de Laura Gallego y el papel de la mujer en la literatura juvenil contemporánea FRANCISCO JAVIER GARCÍA MONSERRAT	99

Il <i>logos</i> sessuato: la pneumoepistemologia femminile ELVIRA LOPS	115
Claves pictóricas en una novela negra de campus: <i>Naturaleza casi muerta</i> Pictoric Keys in a Campus Detective Novel: <i>Naturaleza casi muerta</i> EMILIO RAMÓN GARCÍA	129
La literatura a examen: perspectivas feministas de la disciplina MARÍA REYES FERRER	143
La reconstrucción de la identidad, historias de vida CARLOS SALDAÑA RAMÍREZ	155
La recepción de las escritoras de posguerra. Crítica tradicional vs. Crítica feminista ANDREA SANTAMARÍA VILLARROYA	169
Aplicación de las teorías psicoanalistas de Julia Kristeva para hacer crítica literaria de obras sobre violencia de género NURIA TORRES LÓPEZ	183
 III – PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LAS ASIGNATURAS, LIBROS Y MANUALES UNIVERSITARIOS 	
Análisis de la bibliografía en dos programas académicos desde la perspectiva de género IRENE AGUADO HERRERA, ANDREA GARCÍA HERNÁNDEZ	199
La visibilización de la trata de mujeres en el espacio universitario: las ausentes en textos literarios en lengua inglesa CARMEN GARCÍA NAVARRO	211
Estudios en las Escuelas Normales Femeninas: la instrucción de las niñas, según la ley Moyano de 1957 M ^a TERESA GIL GARCÍA	225
Artistas mujeres referentes para estudiantes mujeres de bellas artes ALBA SOTO	237

Emily Brontë y el poder de las letras: la evolución de Hareton Earnshaw en <i>Wuthering Heights</i>	253
ANA PÉREZ PORRAS	
Women's education in the Nineteenth Century: Perceptions in Louisa May Alcott's Works	267
Laura Requena Pérez	
Margaret Mary Wood: la eterna olvidada entre las teorizaciones de la figura del extraño	281
Ángela Suárez Rodríguez	
IV – ASIGNATURAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	
Códigos de ética para la erradicación de la violencia en la Universidad Mexicana del Tercer Milenio	297
Lilia Granillo Vázquez	
Mujeres y enseñanza de lengua extranjera. Un proyecto que visibiliza el papel de la mujer en la literatura, las artes o las ciencias	313
María Victoria Guadamillas Gómez	
La perspectiva de género en la docencia universitaria de lengua, literatura y ELE	327
M ^a Dolores Jiménez López, M ^a Isabel Calle Romero, M ^a Isabel Gibert Escofet, Sandra Iglesia-Martín, M ^a José Rodríguez Campillo, Adrià Torrens Urrutia, Lilica Voicu	
Actitud de la familia y docentes hacia la imagen de la mujer proyectada en las películas de princesas de Disney	341
Raquel Lozano Blasco	
Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la moda	355
Sara Quintero Pomares	
La resiliencia en las mujeres supervivientes de la Violencia de Género: desde la fenomenología interpretativa	369
Ana Sánchez Gómez	

INTRODUCCIÓN: VIAJE AL CENTRO DE LOS TECHOS DE CRISTAL EN EL MUNDO UNIVERSITARIO

JORGE DIEGO SÁNCHEZ, M^a ELENA JAIME DE PABLOS,
MIRIAM BORHAM PUYAL

La práctica feminista es una lucha plural contra múltiples frentes. El patriarcado ha establecido sus sistemas de control, dominación y sometimiento de manera silenciosa y sigue obteniendo su rendimiento económico, cultural y político a pesar del desafío que recientes movimientos como el #metoomovement, el #noesno# o #reclaimthenight, que dan voz a mujeres anteriormente ignoradas, mientras denuncian el discurso del miedo, la culpa y el silencio que aleja a las mujeres de las calles y otros espacios de la esfera pública. Las barreras invisibles y reconocibles se denuncian, aunque bien es cierto que su jerarquía y operativa de diferenciación continúa imperando en la mayoría de las sociedades actuales. La diversidad del entramado académico se presenta como un conglomerado de sistemas con un poso de control masculino histórico.

Este volumen estudia cómo los Estudios de Género modifican estos mecanismos de control y cómo las Humanidades y Ciencias pueden adoptar una perspectiva de género de compromiso feminista en su acercamiento a los textos. Para evaluar y comprender de manera más específica estas limitaciones y los desafíos lanzados desde la perspectiva de género se propone una revisión de la práctica feminista, entendida, como sostiene Nivedita Menon¹, como una manera de ejercer el feminismo de manera real y con el cambio radical que implica ser verdaderamente feminista aplicando la teoría feminista, no solo elaborándola de manera abstracta. Buscando la heterogeneidad de esta práctica feminista, se presentan

¹ Menon, N. (2012). *Seeing like a Feminist*. Nueva Delhi: Penguin/Zubaan.

distintos acercamientos, propuestas y acciones particulares tomadas en cuanto a la presencia de las mujeres en las asignaturas, libros y manuales universitarios. La introducción de asignaturas con perspectiva de género o la modificación de las antiguas de acuerdo a esta propuesta igualitaria aparece aquí como base para detectar algunos o la totalidad de rasgos sobre los que se bloquea a las mujeres en el mundo académico, no solo en su acceso sino también en la ejecución de la profesión

Este volumen se estructura en cuatro secciones que pretenden dar continuidad a ese ejercicio feminista con el reconocimiento de los muchos techos de cristal que existen en distintas universidades a lo largo de todo el mundo. La motivación de este acercamiento plural es favorecer los acercamientos críticos heterogéneos y colaborativos para reconocer luchas y/o discriminaciones comunes que las mujeres de distintas comunidades encuentran en y desde la educación superior. Si el World Economic Forum publica anualmente en su *Global Gender Gap (La brecha de género a nivel global)* una sucinta clasificación de la mayoría de los países utilizando los valores de acceso a la educación superior o la presencia de mujeres en el sector terciario después de completar esa formación, pensamos que es clave entender y repensar la universidad con una perspectiva de género que fomente la eliminación de los techos de cristal y de los cimientos que los sostienen.

La primera parte se titula “LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES” y aglutina prácticas que desde distintas universidades se han estimulado en cuanto a la docencia y programación de Estudios de Género. Así, El artículo de Andrea García Hernández e Irene Aguado Herrera titulado “Programa Institucional de Estudios de Género de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM: Pasado y presente” y el de Salvatore Bartolotta llamado “La igualdad de Género empieza por la educación: el Máster Universitario en Estudio de Género en la UNED” emergen como dos propuestas de países muy distintos que se extrapolan a la hora de reconocer cómo y qué se ha hecho o se puede realizar en dichos estudios. María Rosal Nadales en “La Cátedra Leonor de Guzmán y los estudios de género en la Universidad de Córdoba” explica cómo fomentar la perspectiva de género y cuidarla para su práctica en el futuro

desde una Cátedra que promociona y premia dichos análisis. Desde esta línea, María Elena Hernández Corrochano en “Mujeres, sujetos con agencia o agentes del patriarcado. Una aproximación desde la investigación antropológica sobre la maternidad” prueba los fines prácticos para subvertir estereotipos en la sociedad respecto a temas tan controvertidos actualmente como la lactancia materna y cómo se puede abordar desde el estudio académico.

Sigue el segmento titulado “HUMANIDADES Y CIENCIAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO” donde se presentan algunos ejemplos prácticos sobre cómo los Estudios de Género pueden releer y reactivar los significados y desafíos inherentes desde las Humanidades para reivindicar el rol de estos estudios en la lucha feminista y la construcción de nuevos valores. María Burguillos Capel en “Reescribir lo simbólico. La representación de las mujeres y las imágenes de lo femenino a través de la crítica feminista”, Antonio Cazorla Castellón en “Homoerotismo en la poesía de Luis Cernuda”, Francisco Javier García Monserrat en “Viana de Rocagrís y el mito del amor romántico omnipotente: la transformación por amor de la protagonista de Laura Gallego y el papel de la mujer en la literatura juvenil contemporánea” y Elvira Lops en “Il logos sessuato: la pneumoepistemologia femmine” leen textos y conceptos en obras literarias desde esta óptica. El resultado es totalmente esclarecedor: silencios y representaciones monolíticas han favorecido la ausencia, ridiculización y desprecio de perspectivas que buscan la igualdad de género en la universidad.

Los artículos de Emilio Ramón García, “Claves pictóricas en una novela negra de campus: Naturaleza casi muerta”; María Reyes Ferrer, “La literatura a examen: perspectivas feministas de la disciplina”; Carlos Saldaña Ramírez, “La reconstrucción de la identidad, historias de vida”; Andrea Santamaría Villarroja, “La recepción de las escritoras de posguerra. Crítica tradicional vs. Crítica feminista”; y Nuria Torres López, “Aplicación de las teorías psicoanalistas de Julia Kristeva para hacer crítica literaria de obras sobre violencia de género”, revisan géneros literarios tradicionalmente masculinos y distintos acercamientos teóricos.

La tercera parte se titula “PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LAS ASIGNATURAS, LIBROS Y MANUALES UNIVERSITARIOS” y a su vez se organiza en dos ejes temáticos: ausencias de mujeres en programas universitarios y acercamientos a artistas y escritoras con el objetivo de dar presencia a la creación hecha por mujeres que no siempre ha tenido representación. Irene Aguado Herrera y Andrea García Hernández, en “Análisis de la bibliografía en dos programas académicos desde la perspectiva de género”, Carmen García Navarro en “La visibilización de la trata de mujeres en el espacio universitario: las ausentes en textos literarios en lengua inglesa”, Teresa Gil García en “Estudios en las Escuela Normales Femeninas: la instrucción de las niñas, según la Ley Moyano de 1857” y Alba Soto en “Artistas mujeres referentes para estudiantes mujeres de bellas artes” analizan cómo los silencios se organizan y ejecutan dentro del sistema universitario de diversas maneras. Los artículos de Ana Pérez Porras, “Emily Brontë y el poder de las letras: la evolución de Hareton Earnshaw en *Wuthering Heights*”, Laura Requena Pérez, “Women’s Education in the Nineteenth Century: Perceptions in Louisa May Alcott’s Works”, y el de Ángela Suárez Rodríguez, “Margaret Mary Wood: la eterna olvidada entre las teorizaciones de la figura del extraño”, presentan tres casos particulares de narrativas y narradoras que han desafiado el silencio y el olvido, a través de su visualización y estudio desde los Estudios de Género.

El segmento final titulado “ASIGNATURAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO” aglutina distintas propuestas desde asignaturas particulares que pueden facilitar el entendimiento de cómo la perspectiva de género puede ser adoptada en materias de distinto ámbito y en programas formativos distintos. Así lo estudian Lilia Granillo Vázquez en “Códigos de ética para la erradicación de la violencia en la Universidad Mexicana del Tercer Milenio”, María Victoria Guadamillas Gómez en “Mujeres y enseñanza de lengua extranjera. Un proyecto que visibiliza el papel de la mujer en la literatura, las artes o las ciencias” y M. Dolores Jiménez López, M. Isabel Calle Romero, M. Isabel Gibert Escofet, Sandra Iglesia-Martín, M. José Rodríguez Campillo, Adriá Torrens

INTRODUCCIÓN

Urrutia y Lilicca Voicu en “La perspectiva de género en la docencia universitaria de lengua, literatura y ELE”. Los artículos de Raquel Lozano Blasco, “Actitud de la familia y docentes hacia la imagen de la mujer proyectada en las películas de princesas de Disney”, Sara Quintero Pomares, “Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la moda”, y Ana Sánchez Gómez, “La resiliencia en las mujeres supervivientes de la Violencia de Género: desde la fenomenología interpretativa”, incorporan a su vez tres campos novedosos que sirven para cerrar el volumen mirando a los retos futuros que las estructuras universitarias tienen ante sí.

Estas contribuciones se unen así a los necesarios movimientos para dar voz a las silenciadas (#metoo) y reclamar los espacios que han sido tradicionalmente hostiles a las mujeres (#reclaimthenight). Este volumen es, pues, una manera de desafiar, localizar y posicionarse de manera plural al estudio de La Universidad en clave de género y reivindicar el espacio de la educación superior para futuras voces femeninas.

I. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

**LA IGUALDAD DE GÉNERO EMPIEZA POR LA
EDUCACIÓN: EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIO
DE GÉNERO EN LA UNED**

**GENDER EQUALITY BEGINS IN EDUCATION: THE
UNIVERSITY MASTER IN GENDER STUDY AT UNED**

Salvatore BARTOLOTTA

Mercedes TORMO-ORTIZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad Nacional de Educación a Distancia estrena el Máster Universitario en Estudio de Género. El objetivo principal es fomentar la capacidad crítica e investigadora del alumnado para formar especialistas en Estudios de Género. Este Programa proporciona las competencias necesarias para analizar, formular críticas, valorar y poder desarrollar una trayectoria académica e investigadora en campos relacionados con la realidad psicoeducativa, histórica, sociocultural, científica y jurídica de las relaciones de género y la igualdad desde una perspectiva transversal e interdisciplinar.

Palabras clave: EEES, Estudios de Género, Igualdad, Enfoque interdisciplinar y transversal.

ABSTRACT

In the field of the European Higher Education Area, the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) launches the University Master in Gender Studies. The main objective is to foster the critical and investigative capacity of students to train specialists in Gender Studies. This Program provides the necessary skills to analyze, formulate criticism, assess and develop an academic and research career in fields related to the psychoeducational, historical, sociocultural, scientific and legal reality of gender relations and equality from a transversal and interdisciplinary perspective.

Key words: EHEA, Gender Studies, Equality, Interdisciplinary and Transversal Approach.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de género tienen un gran interés social por el potencial que encierran como elemento fundamental en la promoción de los Derechos Humanos, especialmente en la promoción de la igualdad entre mujeres y hombre, principio fundamental recogido en la Constitución Española de 1978.

El estudio del género implica profundizar en el rol desempeñado en la sociedad por cada uno de los sexos y en las relaciones de poder entre los mismos. La sociedad parte de un sistema de valores, que asigna unos roles muy distintos a mujeres y hombres. Es necesario estudiar los patrones culturales y sociales, los sistemas de relaciones, las normas por las que se rigen y sus efectos para poder avanzar como sociedad.

Es por ello que a lo largo de los últimos años hemos asistido en las diferentes universidades tanto dentro como fuera de nuestro país a la proliferación de este tipo de estudios. Hay másteres similares en las universidades de UCLA, Berkely, Harvard, Stanford University... aunque con sus peculiaridades y dentro de la idiosincrasia de cada centro. También en España, en las universidades Autónoma de Madrid y Barcelona, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Salamanca, la Universidad Complutense de Madrid... se ofertan estudios de este tipo.

Tampoco podemos olvidar el papel que asociaciones como AUDEM han jugado y están jugando hoy día en la difusión de los estudios de género. La investigación en los estudios de género llegó a las universidades españolas en la década de 1970 y que la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM) inició su actividad en 1987, incluyendo entre sus objetivos desarrollar los Estudios de las Mujeres en las universidades y coordinar a institutos, seminarios y centros de estudios del territorio español, aglutinando a quienes impartiesen docencia e investigasen desde una perspectiva de género. Los resultados de estos se ven reflejados en el

surgimiento de diferentes grupos de investigación de universidades españolas, que dedican sus líneas de investigación a los estudios de género y que han realizado importantes y relevantes aportaciones vinculadas con el principio de igualdad de oportunidades y la violencia de género. La producción científica que se ha ido generando alrededor de estos estudios, ha consolidado resultados de tipo cualitativos y cuantitativos muy destacados para la fundamentación de marcos históricos, conceptuales, legislativos, interventivos y preventivos en el campo de los estudios de género, ayudando, de este modo, a la homogeneización de los significados de aquellos conceptos claves. Asimismo, se consigue facilitar un entendimiento y asentamiento correcto para el establecimiento de un marco teórico de base científica rigurosa y sólida.

Como contribución a todos esfuerzos y como respuesta a las demandas del propio alumnado de nuestra universidad, por iniciativa de Teresa San Segundo Manuel, directora del Centro de Estudios de Género de la UNED, surge en el año 2013 la idea de ofrecer la posibilidad de cursar estudios de género en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

2. EL MÁSTER EN ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA UNED

Este Máster pretende ofrecer una vía de acceso al conocimiento de los estudios de género a todas aquellas personas interesadas en profundizar e investigar sobre este campo.

Una de sus principales características es su carácter interdisciplinar ya que la perspectiva de género ha de estar presente en todas las materias. Así en la concepción del mismo, se han tenido en cuenta todas las ramas del saber para poder satisfacer las necesidades de nuestro alumnado. Por ello, participan en el mismo diversas Facultades. Se ofrece un contenido común, que sirva de base a todo el alumnado, y numerosas asignaturas optativas que le confieren flexibilidad y capacidad de adaptación para diseñar y personalizar el Máster en función de las necesidades personales de formación, y que le permita diseñar la formación que le resulte más interesante o útil para su vida profesional.

La red de Centros Asociados de la universidad, la plataforma educativa aLF, la Unidad de Atención a la Discapacidad y el Programa de Formación en Centros Penitenciarios aseguran la atención a la demanda proveniente de diversos segmentos sociales y localizaciones, cada cual con necesidades diferentes. Los Centros Asociados, ubicados en territorio extranjero, particularmente en Iberoamérica, permitirán la impartición de este Máster en países con gran demanda de formación especializada, tanto en enseñanza a distancia, en general, como en cuestiones de género, en particular. La UNED cuenta además con mecanismos propios para la acogida, el apoyo, la orientación y la integración de los estudiantes del Máster de Estudios de Género.

Este Máster contará con los medios humanos, materiales y servicios propios de las titulaciones de la UNED. Para la formación del estudiantado cuenta con la plataforma educativa aLF (que alberga herramientas para la gestión de documentos, el intercambio de ideas, la resolución de consultas, la realización de tareas y la evaluación), el Centro de Medios Audiovisuales (con su banco de recursos de programas de radio y televisión realizados en la UNED), el Centro de Servicios Informáticos y la magnífica Biblioteca de la UNED (cuyos recursos electrónicos son especialmente útiles para los estudiantes e investigadores a distancia), además de las existentes en los distintos Centros Asociados.

3. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL MÁSTER

El programa se compone de un total de sesenta créditos ECTS. Tiene seis asignaturas troncales, cuyo estudio corresponde al primer semestre, que suman un total de treinta y cuatro créditos ECTS. Los créditos optativos se estudian en el segundo semestre. Deberán escoger cinco asignaturas de cuatro créditos ECTS cada una más un Trabajo de Fin de Máster de seis créditos ECTS.

La coordinadora y promotora de este Máster es Teresa San Segundo Manuel, coadyuvada por la secretaria académica Ángela Magdalena Romera Pintor que sustituyó a María

Magdalena García Lorenzo que con Teresa impulsaron la realización del Máster en 2013.

La normativa europea, española y autonómica exige integrar los estudios de género en las distintas etapas educativas. La universidad debe incluir esta formación en el *currículum* con el fin de ofrecer una perspectiva de género que enriquecerá y complementará el abordaje de cualquier materia. El hecho de tener carácter transversal hace que resulte interesante su estudio cualquiera que sea el campo de aplicación.

Cada vez se demanda más la formación en género. Es importante para quienes trabajan en el área de la Psicología, de las Ciencias de la Salud, en el campo del Derecho, de la Sociología, del Trabajo Social, de la Educación, las Bellas Artes, la Filología, la Historia, la Filosofía, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad...

Ofrece importantes salidas profesionales en todas las áreas relacionadas con temas de mujeres y género como los centros municipales que aborden la violencia de género, casas de acogida, centros de atención a víctimas de agresiones sexuales, para diseñar políticas de igualdad... Finalizado el máster tiene la posibilidad de continuar los estudios a través del doctorado. Para trabajar en el ámbito educativo y de la investigación es importante tener una sólida formación dentro de la cual la perspectiva de género ha de tenerse en cuenta.

A continuación, pasaremos a presentar los aspectos más generales que conforman el Máster, teniendo presente que el objetivo básico del mismo es dotar de una sólida formación a quienes lo cursen ampliando sus conocimientos y, sobre todo, aportando una visión crítica que le permita ver los patrones culturales y sociales en los que se asientan las relaciones. Comprender los efectos que se derivan de las asimetrías de género para poder afrontarlas y ofrecer alternativas más igualitarias. Y, finalmente, formar profesionales capaces de abordar con perspectiva de género su campo de trabajo.

3.1. Competencias generales

- Ser capaz de analizar y valorar críticamente la desigualdad y la discriminación derivadas de la identidad genérica en contextos multidisciplinares.

- Ser capaz de aplicar conocimientos y metodologías avanzados específicos para afrontar y transformar las asimetrías de género en diversos contextos.
- Ser capaz de sintetizar y relacionar ideas complejas sobre el género pertenecientes a diferentes ámbitos.
- Ser capaz de manejar herramientas técnicas de información y documentación avanzadas en materia relativa al género (San Segundo Manuel y Romera Pintor, 2018).

3.2. Competencias específicas

- Ser capaz de identificar la organización diferencial en función del género que se produce en los distintos espacios sociales.
- Ser capaz de construir y reconceptualizar las construcciones históricas de los diferentes roles culturales atribuidos a mujeres y hombres en el ámbito sociológico, filosófico, literario, político, científico-tecnológico, educativo.
- Ser capaz de plantear y elaborar un proyecto de investigación con rigor académico, estableciendo hipótesis de trabajo válidas y elaborando las conclusiones obtenidas en el proyecto.
- Dominar la búsqueda, selección y uso de los recursos bibliográficos e información relevante en diferentes soportes aplicados a las necesidades de la disciplina, el contexto y la tarea concreta en materia de género que se desee emprender.
- Manejar a nivel avanzado los diversos modelos teóricos sobre la construcción del concepto de género, de la identidad de género, la desigualdad social y la discriminación desde una perspectiva multidisciplinar.
- Utilizar a nivel avanzado las herramientas de análisis de los discursos hegemónicos y los engranajes discriminatorios implicados en todos los espacios sociales y causantes de las desigualdades de género.
- Ser capaz de desarrollar la crítica y la autocrítica con respecto a los modelos sociales adoptados para los varones y para las mujeres en cualquiera de sus identidades de género.
- Ser capaz de desarrollar nuevos modelos que se desenvuelvan en parámetros de respeto e igualdad y transmitir nuevos

- modelos que regulen de forma más justa las relaciones entre hombres y mujeres.
- Ser capaz de promover el respeto a la dignidad personal con independencia de identidades genéricas en diferentes ámbitos de actuación, tanto académicos como profesionales.
 - Ser capaz de formular hipótesis contrastables empíricamente relacionadas con los estudios de género.
 - Conocer y aplicar diseños de investigación para abordar el estudio científico de problemas relacionados con el género.
 - Ser capaz de diseñar y planificar un proyecto de investigación, con perspectiva de género seleccionando la metodología más apropiada.
 - Recoger, analizar e interpretar los datos de una investigación científica.
 - Alcanzar una lectura comprensiva y crítica de las conclusiones de un informe de investigación (San Segundo Manuel y Romera Pintor, 2018).

3.3. Plan de estudios

El plan de estudios del Máster en Estudios de Género se ha diseñado con la finalidad de ofrecer una formación a nivel avanzado y sólido y, a la vez, dotar de dinamismo y agilidad los estudios. Por este motivo, se le da la opción al alumnado de poder realizarlo en un solo curso académico.

El programa contiene veintiocho asignaturas repartidas en dos semestres. Consta de un tronco común obligatorio (*Módulo de contenidos comunes*)¹, una oferta de asignaturas optativas (*Módulo de contenidos optativos*)², más un trabajo final de investigación (*Trabajo Fin de Máster*), teniendo en total sesenta créditos ETCS.

¹ Las seis asignaturas troncales de seis créditos ECTS que conforman este módulo son: Historia de la Teoría Feminista, Género y Sociedad, Redes y cruces: Literatura comparada desde la crítica de género, la Violencia de género, la Igualdad en el Ordenamiento jurídico Español, Europeo e Internacional, y Metodología de investigación en estudios de género.

² Las asignaturas optativas de cuatro créditos ECTS propuestas para este módulo son: Derechos, género y generación, Envejecimiento, salud y género, El género y su representación en la sociedad global, Memoria y sexualidad de las mujeres (1930-1980), Los relatos de vida como instrumento para la investigación, Cultura y violencia de género, La represión de género, La

Los contenidos de las asignaturas permiten dotar de una cierta uniformidad y un contenido mínimo que garantice un profundo y riguroso conocimiento en áreas de fundamental importancia como son: la historia del feminismo, la influencia del género en la sociedad, así como la inserción de la perspectiva de género, un análisis de la literatura con mirada de género, la igualdad en las leyes y la cara más oscura de esta desigualdad, esto es, la violencia de género. Otros contenidos, exploran las cuestiones de género de manera plural e inclusiva, de modo que se trabajan las diversas construcciones de la femineidad, la masculinidad, lo *queer*, o el transgénero.

Por último, hay que reseñar que dentro de las asignaturas dedicadas a la historia del feminismo y, especialmente, dentro de las corrientes actuales se estudian las doctrinas de los pensadores y pensadoras que se han ocupado de los roles y de su asignación social en función del sexo, así como de las distintas construcciones sobre el género, entendiendo este como concepto amplio e inclusivo.

3.4. Metodología y resultados de aprendizaje

Respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje seguida en esta titulación cabe decir que se basa en una serie de estrategias y técnicas de enseñanza que fomentan un proceso de aprendizaje íntegramente significativo, donde se combinan estrategias de aprendizaje individualistas y cooperativistas que se ven reflejadas a la hora de planificar cada una de las sesiones que conforman el cronograma del curso. Se promueve una participación activa y de espíritu crítico entre el alumnado,

división del trabajo según género y políticas para la corresponsabilidad, Influencia de los estereotipos de género en los prejuicios y la discriminación, Corrientes actuales de la filosofía feminista, Las mujeres en el cine, Mujeres en ciencia y tecnología, La maternidad desde el punto de vista sociológico, La igualdad en el estado social: igualdad formal e igualdad real, Feminismo francés contemporáneo, Masculinidades en transformación social, La medicalización del cuerpo de la mujer, Cultura y género desde la investigación antropológica, Juventud, violencia de género y nuevas tecnologías, Comunicación y género, Mujeres y escritoras en los márgenes de la cultura y de la sociedad y Género y literatura popular.

capaz de aplicar la fundamentación teórica a la parte más práctica. Para ello, se trabaja con un conjunto de actividades diseñadas específicamente para la adquisición de las competencias de cada una de las asignaturas del Máster. El trabajo autónomo, tanto a nivel individual como grupal, por parte del alumnado es primordial para la asimilación de los contenidos y su posterior aprendizaje.

Los criterios de evaluación, que determinarán si el proceso de aprendizaje del alumnado del Máster ha sido exitoso, se verán pautados por la adquisición de las siguientes capacitaciones (San Segundo Manuel y Romera Pintor, 2018):

- Analizar la realidad y la información desde una perspectiva crítica, incorporando el enfoque de género.
- Comprender el significado y alcance del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y de las políticas de igualdad y sus implicaciones prácticas en los diferentes contextos.
- Conocer y aplicar las metodologías, técnicas de intervención y evaluación en la consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los diferentes contextos.
- Comprender el significado y alcance de la violencia de género y sus causas.
- Conocer y manejar adecuadamente los principales canales de información en relación con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la violencia de género.
- Analizar los discursos y modelos políticos que determinan la exclusión, inclusión e institucionalización de las identidades diferenciales (género, clase, raza, etnia, identidad sexual, etc.) en distintas sociedades.
- Desarrollar posturas críticas para replantearse los mecanismos que determinan los procesos de construcción identitaria en el mundo contemporáneo y las estrategias textuales utilizadas para reforzarlos o subvertirlos
- Diseñar, implementar, gestionar y evaluar programas, proyectos y recursos (materiales y humanos) tendentes a potenciar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y a erradicar y manejar las consecuencias de la violencia de género.

4. “ESCRITORAS Y ESCRITURAS” EN EL MÁSTER

Dentro del elenco de asignaturas, hay que destacar dos por la innovación que suponen dentro el desarrollo curricular de un máster: la de *Comunicación y Género*, y la de *Mujeres y Escritoras en los Márgenes de la Cultura y de la Sociedad* ambas impartidas por Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla), Salvatore Bartolotta (UNED) y Milagros Martín Clavijo (Universidad de Salamanca), miembros del Grupo de Investigación Internacional “Escritoras y Escrituras” de la Universidad de Sevilla dirigido por la misma investigadora Arriaga Flórez.

La asignatura de *Comunicación y Género* proporciona las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para analizar desde una perspectiva de género diferentes ámbitos comunicativos, desde los textos escritos (prensa, literatura) visuales (pintura, escultura, comics) y audiovisuales (informativos, publicidad, telenovelas, cine, videoclips) hasta los virtuales (videojuegos) y redes sociales. En dichos entornos se han forjado mitos, modelos, imágenes, tipos y estereotipos sobre las mujeres y los hombres que perviven en el imaginario colectivo, transformándose, pero manteniendo en muchos casos intacto su contenido y significación.

Los diferentes medios de comunicación a lo largo de la historia han sido productores, reproductores y difusores de conocimiento, contribuyendo a crear una percepción concreta de la realidad que nos rodea. Estos medios han sido y son, al mismo tiempo, espejo de la sociedad, pero también filtro de su representación, instrumento de denuncia, pero también de ocultación de la verdad.

La asignatura propone un recorrido de análisis de textos literarios, pictóricos, periodísticos, de cine y televisión, pasando por los videojuegos y desembocando en las redes sociales en los que ver la pervivencia de la marginación de las masculinidades no hegemónicas y de las mujeres, su ausencia, su victimización o su estigmatización, así como la construcción de nuevas imágenes. Se reflexiona sobre el papel de la comunicación en la construcción de identidades canónicas y socialmente aceptables

y el rechazo de otras que no responden a los intereses de las clases dominantes, a través de los estereotipos de género.

La asignatura de *Mujeres y Escritoras en los Márgenes de la Cultura y de la Sociedad* se inserta y es consecuencia de una serie de simposios y certámenes en los que ese ha sido el tema a tratar. Propone un recorrido por los diferentes periodos literarios rescatando las vidas y las obras de las escritoras, sobre todo disidentes, que supieron reflejar en sus obras las condiciones sociales del resto de las mujeres de su época y que representaron modelos de resistencia ante el sistema patriarcal en el que vivían. Se trata de una panorámica europea que atraviesa Italia, Francia y España para comprender en un contexto amplio las estrategias de resistencia y la tradición de escritura con firma femenina.

Las mujeres son las grandes ignoradas en el contexto de la cultura y de la sociedad, que se han construido no solo ignorándolas como sujetos productores de cultura y de aportaciones sociales valiosas, sino, además, en su contra. Las leyes las han olvidado o desfavorecido, las construcciones sociales las han relegado al campo de lo privado negándoles todo acceso a lo público (desde la educación a la participación o representación política).

Como consecuencia nuestra sociedad, en general, y nuestra literatura, en concreto, se ha forjado de forma androcéntrica, donde el hombre es la medida de todas las ideas y producciones culturales. En literatura las escritoras a lo largo de los siglos han sido *rara avis*, mujeres masculinizadas, que han tenido que renunciar a sus nombres para poder escribir. Por otra parte, en el sistema literario las mujeres han sido tematizadas o reducidas a objetos desde una óptica prevalentemente masculina hasta el siglo XX, que ha construido personajes de ficción estereotipados o reducido a las mujeres a meros fetiches sin voz. No hay que olvidar tampoco el rechazo por parte de la crítica literaria que ejerció acciones de menosprecio, control, censura, recurriendo muchas veces al insulto y a la humillación de las mujeres escritoras.

A pesar de esta tradición hostil, las escritoras han existido en todas las épocas literarias, han intentado dar voz a personajes femeninos alternativos, han ofrecido representaciones y puntos

de vista diferentes a los masculinos y han sabido conectar con el público de las lectoras.

Finalmente, con estas dos asignaturas se pretende que el estudiante pueda alcanzar competencias necesarias para analizar, formular críticas, valorar y poder desarrollar una trayectoria académica e investigadora en campos relacionados con la realidad psicoeducativa, histórica, sociocultural, científica y jurídica de las relaciones de género y la igualdad desde una perspectiva transversal e interdisciplinar.

5. CONCLUSIONES

El Máster, además de ofrecer un interés indiscutiblemente social, garantiza también que el estudiantado desarrolle habilidades en las tecnologías de la información y la comunicación (las vías de aprendizaje propias de la educación a distancia son fundamentalmente tecnológicas), sin las que no se entienden hoy en día la actividad profesional o investigadora. Esta competencia en gestión de los procesos de comunicación e información constituye una de las competencias genéricas (y definitorias) de la UNED, siendo las otras tres la gestión autónoma y autorregulada del trabajo, el trabajo en equipo y el compromiso ético, que unidas al tejido competencial del propio Máster creará investigadores/as, profesionales y agentes sociales altamente cualificados y capaces a la hora de actuar sobre las desigualdades de género.

El carácter interdisciplinar del programa posibilita una introducción flexible en el sistema de postgrado de la UNED, pues las actividades docentes y formativas que se vienen realizando en esta materia han contado siempre con una demanda multidisciplinar con un tipo de alumnado procedente de muy distintos campos que, a su vez, puedan aplicar en diversos ámbitos los conocimientos y habilidades adquiridos.

El carácter multidisciplinar de este Máster hace del mismo una importante herramienta tanto para las distintas salidas profesionales como para el ámbito académico y de investigación.

Por último, cabe destacar la universalidad que la realización de este máster dará a los Estudios de Género. De hecho, la

Universidad Nacional de Educación a Distancia tiene centros distribuidos por los cinco continentes. Además, el sistema de enseñanza a distancia permite su difusión y participación a todos los niveles y clases sociales. Cumpliendo así, uno de los fines de nuestra Universidad que el alumnado estudie a su ritmo de forma flexible, con métodos pensados para ellos, con materiales didácticos innovadores y de calidad, y en el que cada estudiante es protagonista de su aprendizaje. Una Universidad de todos/as para todos/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga Flórez M., Bartolotta S. y Martín Clavijo M. (Eds.) (2013). *Ausencias: escritoras en los márgenes de la cultura*. Sevilla: ArCiBel Editores.
- Bartolotta S., Arriaga Flórez M. y Martín Clavijo M. (2018a). *Comunicación y Género*. Madrid: UNED. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=2662226-&idTitulacion=262201 [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- Bartolotta S., Arriaga Flórez M. y Martín Clavijo M. (2018b). *Mujeres y Escritoras en los Márgenes de la Cultura y de la Sociedad*. Madrid: UNED. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=26622274&idTitulacion=262201 [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- Cabre, M. Á. (2013). *Leer y escribir en femenino*. Barcelona: Ares.
- Caso, Á (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Barcelona: Planeta.
- Graíño, C. (2010), *La Querrela de las mujeres. Análisis de textos*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Hardy, E., y Jiménez, A. L. (2001). Masculinidad y género. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 77-88.
- Ibeas, N. (1997). *La conjura del olvido. Escritoras y feminismo*, Barcelona: Icaria.
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

- Plaza, J. F., y Delgado, C. (2007). *Género y comunicación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- San Segundo Manuel, T. y Romera Pintor, A. M. (2018). *Máster Universitario en Estudios de Género por la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid: UNED. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61503656&_dad=portal&_schema=PORTAL&idTitulacion=262201 [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- Segarra, M. y Caraibi, Á. (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.
- Zavala, I. M. (Ed.). (1993-1998), *Breve historia feminista de la literatura española*, Barcelona: Anthropos, 5 vols.

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ESTUDIOS DE GÉNERO
DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
UNAM: PASADO Y PRESENTE
GENDER STUDIES INSTITUTIONAL PROGRAM
OF IZTACALA COLLEGE OF HIGHER STUDIES, UNAM:
PAST AND PRESENT
Andrea GARCÍA HERNÁNDEZ
Irene AGUADO HERRERA
*Universidad Nacional Autónoma de México FES-Iztacala***

RESUMEN

En el siglo XX la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) incorpora la perspectiva de género en el desarrollo de sus funciones sustantivas, por lo que crea diversos programas en las diferentes facultades que forman la UNAM, entre los cuales está el Programa Institucional de Estudios de Género de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (PIEGI), el cual se creó en el 2003. El objetivo del presente trabajo es describir la historia y la situación actual del PIEGI mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a las fundadoras, estudiantes y docentes que han participado en el programa.

Palabras clave: estudios de género, historia, UNAM.

ABSTRACT

In the Twentieth Century, Mexican Autonomus National University (UNAM) incorporates gender studies perspective in its general functions as an academical institution. According to this context, UNAM develops some academical programs in different Colleges. One of these programs is Gender Studies Institutional Program of the Iztacala College of Higher Education (PIEGI), which was created in 2003. The main goal of this paper is to describe the history and the actual situation of the PIEGI. To reach this goal, semi-structured interviews with founders, students and teachers of the PIEGI were hold and analyzed.

Key words: gender studies, history, UNAM.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir sobre el pasado y presente del PIEGI es dar cuenta de su historia, de lo que pasa, de la sucesión de los acontecimientos, de las acciones realizadas, de los cambios, de las evoluciones y de las acumulaciones que tejen el devenir de este programa dentro de la FESI de la UNAM, el cual tiene por objetivo principal el fortalecimiento de la incorporación de la perspectiva de género a fin de promover condiciones de equidad de género dentro de la universidad. Este artículo pretende abordar el pasado y presente del PEGI con la finalidad de comprender el porqué de su existencia, el cómo y el dónde surge y es aquí donde esta investigación y el rescate de las experiencias de quienes conforman el programa permite también entender su dinámica, su desarrollo, su evolución y sobre todo su importancia para la comunidad universitaria. Para lograr esto, nos enfocamos en escuchar las voces de quienes directamente participan en el programa, lo que fue posible por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales nos permitieron encontrar la espontaneidad discursiva que se diferencia en grado mayor o menor de lo que se encuentra en las fuentes secundarias, (bibliotecas, archivos, libros).

2. CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL PIEGI

México no ha estado ajeno a los diversos esfuerzos internacionales y nacionales de transversalizar la perspectiva de género. El gobierno mexicano ha suscrito compromisos ante la comunidad internacional con el fin de promover mejores condiciones de vida para las mujeres. Un importante tratado internacional al que se suscribe el gobierno mexicano el 17 de julio de 1980 y que entra en vigor el 3 de septiembre de 1981, es la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, (CEDAW), abierta a firma por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979.

Un esfuerzo a nivel federal para cumplir por medio de acciones con los compromisos suscritos en los tratados internacionales es el Plan Nacional de Desarrollo para el sexenio

2013-2018. Uno de los ejes de este Plan es implementar la transversalización de la perspectiva de género, lo que implica que todos los programas de las dependencias y entidades de la administración pública federal deberían realizarse con un enfoque de género y que el dinero que gaste el gobierno federal esté dirigido a lograr la igualdad entre hombres y mujeres. De tal manera que todas las instituciones sociales en México están encargadas de ofrecer condiciones que favorezcan la equidad de género, lo cual ha llevado a impulsar iniciativas que incluyen formulación de políticas, proyectos y leyes. Las instituciones de educación superior en México han mostrado un continuo y persistente interés en incorporar la perspectiva de género. La UNAM como institución de educación media y superior ha impulsado proyectos que presentan como eje de las políticas institucionales a la equidad de género de tal manera que atraviese a todos los sectores universitarios y a todas las actividades que permitan el desarrollo de las tareas universitarias. Desde esta lógica en las instituciones de educación superior y en particular en la UNAM se han impulsado disposiciones jurídicas y programas con el objetivo de promover la equidad de género. Entre las acciones emprendidas por la UNAM se encuentran las siguientes:

En 2005 se reformó el Estatuto General de la UNAM para establecer que “en todos los casos las mujeres y los hombres de la Universidad, gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria” (Gaceta UNAM, 10 de marzo 2005: 5).

En el año 2010 se creó la Comisión Especial de Equidad de Género para fomentar la equidad de género en las prácticas, funciones y cultura institucional de la UNAM. En el documento en que se formaliza esta acción se establece que la equidad de género constituye un tema de carácter transversal.

El 7 de marzo del año 2013 se publican los “Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM” en los que se señalan una serie de encomiendas para el quehacer universitario.

3. LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La equidad de género nos permite observar todas las relaciones sociales e identificar en éstas en dónde se producen desigualdades. La perspectiva de género hace referencia a la consideración acerca de la significación social que se ha asignado a varones y a mujeres dentro de nuestra sociedad. El concepto de género ayuda a comprender cómo muchas de las cuestiones que se habían considerado como atributos *naturales* de varones o de mujeres, en realidad son características construidas socialmente.

La perspectiva de género posibilita investigar el carácter social de los roles sexuales que marcan la diferente participación de varones y mujeres en las instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas y educativas. El género es un concepto construido socialmente a partir del conjunto de ideas, creencias y representaciones que cada cultura ha generado con base en las diferencias sexuales entre varones y mujeres. Esta asignación de atributos, lugares y prácticas propias de varones y mujeres ha sido la justificación de las desigualdades, marginación y subordinación que se ejerce sobre las personas en función del género al que pertenecen. La perspectiva de género al analizar el carácter cultural de las significaciones de la diferencia sexual ha permitido identificar las prácticas, los repartos de privilegios, el establecimiento de jerarquías y la institución de sistemas de valores (Fernández, 1992).

Herederas de las teorías feministas, las investigaciones desde una perspectiva de género se enfocan a estudiar el carácter construido de las relaciones entre varones y mujeres. Las aportaciones que se han desarrollado a partir de incorporar la perspectiva de género en estas aproximaciones han permitido esclarecer hasta dónde ciertas características y conductas que han distinguido a varones y a mujeres, tienen un carácter social (Lamas, 2003). La manera en la que se puede hacer valer la perspectiva de género es con la transversalidad, ya que ésta permite valorar el impacto que tiene para los géneros las decisiones que se toman en lo público como en lo privado. La transversalización de la perspectiva de género consigue que toda decisión sea valorada y dimensionada con el fin de conseguir y

consolidar construcciones equitativas de género. En el trabajo institucional la transversalización conlleva formular normas que tomen en cuenta las necesidades y opiniones de los hombres y las mujeres en sus diferentes contextos, edades y necesidades particulares y vigilar su constante y correcta aplicación.

4. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE ESTUDIOS DE GÉNERO

Dentro de las Facultades y Escuelas de la UNAM se han enfocado a fortalecer la inserción de la perspectiva de género por medio de diversas actividades como seminarios, talleres, diplomados, cursos y se realiza una amplia actividad de divulgación a través de congresos, coloquios y publicaciones. Todo ello encaminado a aportar elementos importantes para alcanzar las condiciones de igualdad y equidad entre los géneros, no sólo en el ámbito universitario sino también en todos aquellos aspectos articulados en este complejo problema, a saber: social, económico, político, jurídico, cultural, educativo, laboral y familiar. Considerando la importancia de la incorporación de la perspectiva de género se creó el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en el año 1992 y ahora nombrado Centro de Estudios de Género (CIEG). También se han creado diversos programas en las diferentes facultades que forman la UNAM, entre los cuales está el PIEGI a finales del 2003. A partir de estos espacios,

se abren las puertas del conocimiento, se analizan viejos problemas, se inventan, se configuran nuevas alternativas que, esperemos, reditúen en la transformación de viejos paradigmas que necesitan ser removidos, en aras de una vida más plena para hombres y mujeres en donde impere la equidad, la igualdad y la justicia (Arena, Cruz y González, 2010: 17).

5. OBJETIVO

El objetivo de este artículo es recuperar la historia y la situación actual del PIEGI mediante la consulta de las fuentes secundarias y las entrevistas semiestructuradas realizadas a las

fundadoras, estudiantes y docentes que han participado en el programa.

6. METODOLOGÍA

Para dar cuenta del pasado y del presente del PIEG Iztacala, se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se realizaron a 6 mujeres y 1 hombre en un cubículo dentro de la FES Iztacala, la duración de cada entrevista fue de una hora y veinte minutos aproximadamente, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Las preguntas abiertas que se les hicieron a cada participante se presentan en el apartado de resultados. De las respuestas en las entrevistas semiestructuradas, identificamos las similitudes, repeticiones y diferencias para presentar los siguientes resultados.

7. RESULTADOS

¿En qué momento se integró al PIEGI y por qué?

La fecha en las que se incorpora cada persona entrevistada varía en relación con el número de años que llevan laborando en la UNAM, contando con mayor antigüedad las fundadoras del programa, mientras que las personas de menor número de años de adscripción al programa tienen menor número de años trabajando en la universidad. Solo una integrante ingresa siendo tesista de licenciatura. Cabe mencionar que tres de cinco fundadoras egresaron de la misma maestría en Enseñanza Superior en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) donde cursaron el seminario de Educación y Género que impartía la Doctora Graciela Hierro, quien fue una de las creadoras y la primera directora del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en 1992. Su influencia es fundamental para su posterior adscripción al PIEGI porque de acuerdo a una de las entrevistadas, “las enseñanzas de ese seminario nos marcaron, [...] definitivamente haber estado ahí fue ver el mundo con otra mirada y desde el deseo de hacer algo”.

Las entrevistadas se integran al PIEGI por experiencias personales y por el interés que tienen de estudiar las condiciones

estructurales, organizativas, laborales, educativas y sociales que están o pudieran estar asociadas a la desigualdad, violencia, inequidad e injusticia entre las mujeres y los hombres que llevan a cabo sus funciones y tareas en la UNAM.

¿Cuáles considera que fueron las condiciones que permitieron la creación del PIEGI?

En 2003 InMujeres propone elaborar la Ley Federal de No Violencia contra las Mujeres como parte del aterrizaje de la Convención Internacional de Beijing, solicitando la colaboración de las universidades para su elaboración teniendo un equipo de trabajo en todas las facultades de la UNAM. Para la creación de la Ley se dividió la República Mexicana por regiones, siendo la correspondiente a FESI la región centro, por lo que el Instituto Nacional de las Mujeres solicita una reunión mensual con los colaboradores para ver las demandas, propuestas y opiniones tanto de académicas y académicos de la FESI como de asociaciones civiles para crear de manera subsecuente la Ley Federal del Estado de México. Como consecuencia de esto, se hace la convocatoria al profesorado de la FESI con la intención de comisionar a alguien de cada carrera y formar un programa institucional con un grupo multidisciplinario el cual estuvo adscrito en un inicio a una responsable que a su vez tenía un cargo de funcionaria.

¿Cómo estaba conformado en un primer momento?

Las personas entrevistadas dividen la historia del PIEGI en tres momentos. El primero es su creación en el 2003 y primeras actividades, destacando su participación en la capacitación y sensibilización en perspectiva de género al personal de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA). Imparten esta capacitación cinco años después de promulgada la Ley Federal General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Se debía de transversalizar la perspectiva de género como parte de la Convención de Beijing; en el caso de México, menciona una entrevistada, no se realizó en el sexenio del presidente Felipe Calderón por lo que cuando inicia el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, México tiene una multa por no realizar dicha

transversalización, por lo que el gobierno de México comienzan a hacerlo mediante una licitación de concursos, talleres de derechos humanos y género. Siendo el ganador la Facultad de Contaduría y Administración (UNAM) para impartir la capacitación a SEDENA; no obstante, el director de Contaduría le solicita apoyo al PIEGI por lo que se acuerda que las integrantes del PIEGI impartan dichos cursos. El segundo momento es a partir de la difusión que genera dicha licitación, lo que hace que el PIEGI colabore impartiendo cursos y talleres a distintas instituciones como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), etc. Además de estas actividades, se conforma el Diplomado en Estudios de Género el cual es una opción para titulación para profesionales del área de la salud y pedagogos. El tercer momento y actual se caracteriza por la producción de libros y publicaciones a partir de las investigaciones realizadas por el programa y la incorporación de un mayor número de actividades destinadas como seminarios, talleres y cursos a alumnos, exalumnos, profesionistas del área de la salud y a la comunidad de la FESI en general tanto de manera presencial como en línea con la participación del SUAYED, siendo el eje principal de todas estas actividades la perspectiva de género.

¿Cuáles fueron los objetivos que se plantearon en un inicio?

Considerando la génesis del programa y la conformación de la FES Iztacala, en la cual se imparten las carreras de Psicología, Médico Cirujano, Odontología, Biología, Optometría y Enfermería, el objetivo principal del PIEGI fue diseñar un programa de estudio e investigación multidisciplinario que diera cuenta de las problemáticas de la comunidad analizadas desde la perspectiva de género con el fin de lograr una transversalización incorporando dicha perspectiva, fortaleciendo así las condiciones de la comunidad universitaria.

¿Cuáles fueron los retos y obstáculos?

Debido a la naturaleza multidisciplinaria del programa, uno de los principales retos mencionados por las personas

entrevistadas fue la *convivencia* con diferentes formas de pensamiento entre las ciencias sociales y las biomédicas. En ese sentido, un reto que han tenido las integrantes es la mediación entre los requisitos académicos de sus propias carreras y aquéllos realizados por el PIEGI, particularmente en los casos de Biología y Odontología en los cuales es más complicado que la institución avale el trabajo realizado dentro del programa como parte de sus actividades académicas. Desde lo institucional se mencionan dos obstáculos preponderantes; el espacio y el financiamiento. El espacio asignado por la institución es un cubículo el cual se puede usar por 10 horas a la semana. El financiamiento, por otro lado, se ha conseguido a través de diferentes instancias, siendo la principal el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM y el Diplomado en Estudios de Género; sin embargo, no se obtuvo el PAPIME para el año en curso. Sobre esto, una de las participantes menciona que el trabajo que se hace en el PIEGI es *amor al arte* ya que han tenido que usar recursos propios para la difusión y realización de algunas actividades.

Por último, se menciona que uno de los retos constantes a lo largo de la historia del PIEGI es la difusión de sus actividades entre el alumnado lo que responde a las distintas carreras existentes en la FESI, al desconocimiento de la perspectiva de género y a su aplicación en sus respectivas áreas de conocimiento; cabe resaltar que la mayoría de sus integrantes y participantes en cursos están adscritos a la carrera de Psicología.

¿Consideras que ha habido cambios en sus objetivos, su conformación y sus proyectos?

Todas las personas entrevistadas concuerdan en que ha habido un cambio a partir de la evolución del propio programa, cambio que se ve reflejado en los tres diferentes momentos de la historia del PIEGI. Esto responde también a los objetivos, intereses y necesidades internas y externas de la propia institución, así como también a los enfoques que las coordinadoras le han dado al programa para responder a las demandas que se han presentado. A su vez, los proyectos también han cambiado siendo en un inicio dirigidos principalmente hacia la comunidad externa, siendo ahora

el centro de las investigaciones y proyectos la comunidad interna de la facultad. Con respecto a la conformación inicial, es importante resaltar que a partir de la convocatoria para participar en el programa hubo una numerosa asistencia por parte de académicos de las diferentes carreras de la FESI, la cual se ha ido reduciendo de manera paulatina quedando como integrantes en su mayoría más mujeres que hombres adscritos a la carrera de Psicología.

¿Cuáles son los objetivos, la conformación y los proyectos actualmente?

Las características de su conformación tienen un impacto en las propuestas y proyectos planeados por parte del programa. Actualmente hay una iniciativa para sensibilizar y formar a estudiantes de Psicología en habilidades clínicas desde la perspectiva de género además de realizar un encuentro de diplomantes en donde los egresados puedan compartir las experiencias en sus áreas de conocimiento desde la perspectiva de género, ya sea dentro de la FESI o con otras instituciones del área metropolitana o de otros países. Un proyecto importante que mencionan las entrevistadas que se encuentra *congelado* es la creación de una maestría en Estudios de Género en la facultad. Desde la investigación y difusión, se han publicado distintos textos de diferente índole en donde destaca la creación de cuentos infantiles para iluminar, ampliando así su difusión a diferentes públicos como es el infantil.

¿Cuáles son los retos y obstáculos actualmente?

La productividad del PIEGI se ve limitada debido a la falta de recursos económicos, recursos humanos y materiales. Asimismo, es un obstáculo para las participantes tener que compaginar las actividades que la institución les requiere cumplir y las actividades que se desean llevar a cabo en el PIEGI. A partir del cumplimiento de este trabajo se aseguraría la permanencia, continuidad y crecimiento del programa. A su vez, uno de los retos es la difusión del propio programa dentro de la institución al profesorado y alumnado de las carreras de Médico Cirujano, Odontología, Optometría y Biología principalmente, lo que aumentaría la participación del alumnado en los cursos y

talleres de sensibilización impartidos ya por el programa. Otro reto es la incorporación de discusiones teóricas y metodológicas actuales en torno a la perspectiva de género.

¿Consideras que las acciones del PIEGI han tenido repercusiones en la FESI?

Las entrevistadas concuerdan en que una de las mayores repercusiones que ha tenido el programa es el interés del alumnado, principalmente de Psicología, en conocer y analizar las aportaciones teórico-metodológicas de los estudios de género desde diversas perspectivas disciplinarias, lo que ha permitido la producción de conocimiento desde el alumnado a través de las tesis del Diplomado. Consideran que este interés puede responder a la difusión de las investigaciones y actividades llevadas a cabo por el programa vía impresa (libros, artículos y gaceta universitaria) y vía electrónica (redes sociales y gaceta en línea).

¿Cuál consideras que es la prospección del PIEGI?

Proponen que para la continuidad del programa se amplíen las temáticas revisadas a partir de actuales discusiones teórico-metodológicas tanto de manera presencial como no presencial vía SUAyED, así como la creación de la maestría en Estudios de Género. Sin embargo, para la permanencia del PIEGI es necesario que se asignen mayores recursos económicos por parte de la institución.

8. CONCLUSIONES

La escucha de los siete relatos contruidos en las entrevistas realizadas nos ha permitido dar cuenta desde la implicación de las y los participantes de las vicisitudes de un programa qué si bien tiene su origen e impulso original en una iniciativa institucional, su posibilidad de permanencia y desarrollo ha estado dado básicamente en el compromiso personal y grupal por impulsar una forma de pensar, de sentir y aún de fantasear el género. Condición y posibilidad subjetiva que ha llevado a lo largo de los quince años de vida del programa a transitar por diferentes formas de pensar y hacer un esfuerzo para construir condiciones de

equidad, no solamente en el espacio académico sino también fuera del ámbito universitario alcanzado otros sectores y poblaciones. Sin duda contar con un apoyo institucional efectivo y oportuno, congruente con los tratados a los que como país nos hemos adherido y a la normatividad que sobre materia de género se han impulsado desde y para la universidad permitirá realizar las tareas y los enfrentar los retos de una mejor manera, los esfuerzos tendrían que dirigirse en ese sentido. Consolidar el proyecto, ampliarlo y transmitirlo a las siguientes generaciones es posible en la medida en que puedan coincidir las condiciones institucionales y el compromiso, trabajo e imaginación que está presente en todos y todas quienes han dado vida a los diferentes proyectos que se han gestado como parte del programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas G, Cruz L. A. y González R. M. (2010). Capítulo 1 Antecedentes. En M. A. Dorantes, L. E. Torres, A. Robles. *Las Condiciones de las Académicas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala*. Tlalnepantla, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Dorantes, M. A. y Torres, L. E. (Coords.). (2014). *Equidad de género en las Instituciones de Educación Superior. El caso de la FES Iztacala*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Dorantes G., María Antonieta y Torres V., Laura (2009.) *Las aportaciones de la perspectiva de género: Una visión multidisciplinaria*. México: FES Iztacala.
- Dorantes G., María Antonieta, Torres V., Laura y Robles, M. Alba (Coords.). (2010). *Las condiciones de las académicas de la FES Iztacala*. México: FES Iztacala.
- Lamas, M. (2003). *El género. La construcción social de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Robles Mendoza, A. L. (Coord.). (2004). *Estudios de Género*. México: UNAM FES Iztacala.

**LA CÁTEDRA LEONOR DE GUZMÁN Y LOS ESTUDIOS
DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
THE CHAIR LEONOR DE GUZMÁN AND GENDER
STUDIES IN UNIVERSITY OF CORDOVA**

María ROSAL NADALES

Rocío RUBIO ALEGRE

Universidad de Córdoba

RESUMEN

La Cátedra Leonor de Guzmán promueve los estudios de género y la transferencia de la investigación feminista y de historia de las mujeres desde la Universidad de Córdoba. Está integrada por investigadoras e investigadores, personal docente y personas interesadas en general en la investigación científica. Suscribe el compromiso con los valores de equidad y la construcción del conocimiento y trabaja con perspectiva interdisciplinar. Establece redes de investigación y divulgación con otras instituciones del ámbito universitario. Forma parte de la plataforma universitaria de estudios feministas y de género EUFEM. Organiza actividades de sensibilización y formación, en colaboración con otras instituciones como la diputación de Córdoba, el ayuntamiento de la ciudad y ayuntamientos de municipios.

Palabras clave: Feminismo, estudios de género, historia de las mujeres.

ABSTRACT

Leonor de Guzmán Chair promotes gender studies and the transfer of feminist research and women history from the University of Córdoba. It is made up of researchers, teaching staff and people who are in general interested in scientific research. It adheres to the compromise with equity values and knowledge construction and works with an interdisciplinary perspective. It establishes research and dissemination networks with other institutions in the academic domain. It takes part in the EUFEM platform of feminist and gender studies. It

organizes awareness and educational activities in cooperation with other institutions such as the Provincial Council of Córdoba, its City Hall and other town councils.

Keywords: Feminism, gender studies, women history.

1. LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Los estudios de género en las universidades españolas tienen una extensa trayectoria. Son muchas las universidades que cuentan con institutos, observatorios y cátedras de investigación y difusión de los estudios feministas y de historia de las mujeres. También se establecen redes como AUDEM (Asociación universitaria de estudios de las mujeres), AEIHM (Asociación española de investigación de historia de las mujeres), MUCIT (Asociación de mujeres científicas), AMIT (Asociación de mujeres investigadoras y tecnólogas), SIEM (Seminario interdisciplinar de estudios de la mujer), IIEDG (Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujer y Género), SEIM (Seminario de estudios interdisciplinarios de la mujer) y la más reciente EUFEM (Plataforma universitaria de Estudios feministas y de género), constituida el 30 de septiembre de 2016. Agrupa más de treinta entidades y asociaciones que, desde el ámbito universitario, trabajan en los estudios feministas.

2. LA CÁTEDRA LEONOR DE GUZMÁN

La Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán se funda en el año 2002, fruto de la fusión de la Cátedra Leonor de Guzmán de la Diputación de Córdoba y del Aula del Género de la Universidad de Córdoba. Toma su nombre de Leonor de Guzmán y Ponce de León (1310-1351), noble castellana que tuvo gran poder en su época.

La Cátedra promueve los estudios sobre las mujeres y su transferencia a la sociedad. Desde el compromiso universitario con los valores de equidad y la construcción del conocimiento, trabaja de manera interdisciplinar, desde el análisis feminista y de historia de las obras de las mujeres.

Está integrada por investigadoras e investigadores, personal docente y personas interesadas en general en la investigación científica y en la transferencia de conocimiento sobre las obras de las mujeres. Se rige por un reglamento, aprobado por Consejo de Gobierno de 23 de mayo de 2005, donde se regula su estructura y funcionamiento. Está compuesta por:

- Órganos Unipersonales: Formados por una directora o director, un secretario o secretaria y una persona administradora.
- Asamblea.
- Consejo Asesor.
- Comisiones emanadas de los convenios pertinentes.

Los objetivos específicos de la Cátedra se concretan en varios campos de actuación:

- Investigación

Se pretende fomentar la aplicación de los estudios de género en la formación de investigadoras e investigadores. Especial relevancia cobra el impulso para la realización y difusión de tesis doctorales y de proyectos de investigación, así como el impulso de las y los docentes universitarios para motivar tesis doctorales, desde presupuestos feministas y de historia de las mujeres. La colaboración con otras universidades en la codirección de tesis y en la difusión de las obras de los estudios de género, supone otro importante campo de actuación.

Especial relevancia adquiere la convocatoria del Premio de Ensayo Leonor de Guzmán y la consiguiente publicación de la obra premiada, que alcanza el número XXII.

- Formación

Las actividades de formación se orientan a proponer cursos en la Universidad de Córdoba, de conformidad con el reglamento de estudios propios, así como a promover, desarrollar y colaborar en cursos de doctorado, másteres y programas de intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores y profesionales de la Universidad de Córdoba con otras universidades.

La organización de seminarios, encuentros y jornadas cobran especial relevancia entre las actividades de sensibilización y formación, dirigidas a la comunidad universitaria, a los ayuntamientos y a las asociaciones.

La Cátedra está implicada en el desarrollo del Plan de Igualdad a través de la ejecución de acciones relacionadas con la formación en igualdad de género.

- Transferencia

La labor de transferencia del conocimiento no solo se desarrolla en el ámbito universitario, sino muy especialmente dirigida hacia la ciudadanía. Las relaciones con las instituciones cordobesas (Diputación, Ayuntamiento, Instituto de la Mujer, Delegación de Bienestar Social e Igualdad) son estrechas y fructíferas. Anualmente la Cátedra a través del convenio de colaboración con la Delegación de Igualdad y Mujer de la Diputación de Córdoba desarrolla acciones de transferencia en los municipios e institutos de secundaria de la provincia de Córdoba. También, en colaboración con el Área de igualdad del Ayuntamiento de Córdoba, se establecen convenios para promocionar las actividades, así como con ayuntamientos de la provincia.

Otro de los objetivos se articula en torno a la importancia de crear y nutrir un fondo bibliográfico y documental que pueda servir para el fomento de la investigación feminista y para la consulta de cualquier persona interesada. Se encuentra depositado en la biblioteca de la facultad de Ciencias de la Educación y se nutre de las compras periódicas, donaciones y de la colección de publicaciones del Premio Leonor de Guzmán, coeditadas con Diputación de Córdoba y con el Servicio de Publicaciones de la UCO. Cuenta con más de tres mil volúmenes.

3. ACTIVIDADES

Las acciones formativas y de sensibilización cubren un amplio espectro. A través del convenio con Diputación, la Cátedra desarrolla una amplia labor formativa en igualdad y divulgativa de los estudios feministas en la provincia de Córdoba.

Con el título “Malas, malvadas, buenas, invisibles y peligrosas”, se han trabajado diferentes temas en la Jornadas dirigidas a municipios:

- Estereotipos sexistas en la publicidad.
- El honor de las mujeres en la sociedad patriarcal.

- La buena hija/la buena madre.
- Las malas del cuento.
- Las mujeres en el ámbito público.
- Modelos patriarcales en los programas de TV.
- Malvadas, brujas y hechiceras.
- Violencia contra las mujeres en la literatura.

Los estereotipos sexistas, fruto del pensamiento patriarcal, continúan muy presentes en la sociedad contemporánea. En estas jornadas, dirigidas a municipios de la provincia de Córdoba, se plantean temas de reflexión y debate, a partir de las exposiciones de personas expertas en las investigaciones con perspectiva de género. Se trata de analizar el pasado para conocer el presente y construir el futuro.

Con el título “La construcción de relaciones democráticas de pareja para prevenir la violencia de género”, se han desarrollado las jornadas dirigidas a institutos de educación secundaria de la provincia de Córdoba, con el siguiente desarrollo:

- Amores adolescentes y prevención de la violencia.
- Relaciones de control en la pareja en el contexto virtual.
- ¿Carreras femeninas y masculinas?
- La construcción de la identidad en la adolescencia.
- Prevención de la violencia sexista en el contexto escolar.

Se han dirigido a diez centros de la provincia durante dos cursos, con lo que la difusión ha sido muy amplia. Están siendo muy demandados por los institutos de secundaria de la provincia.

Por otra parte, dentro del programa “Encuentros con la escritura”, se han desarrollado diferentes acciones con presencia de estudiosas y estudiosos de la literatura, así como de escritoras. Las actividades se realizan en librerías de la ciudad, con lo que se abren los actos a la participación ciudadana, además de a la comunidad universitaria.

- Poesía contemporánea escrita por mujeres. Las voces.
- Jóvenes poetas del siglo XXI.
- Las raíces históricas de la violencia contra las mujeres.

Se expusieron varias líneas de investigación sobre violencia de género desde una perspectiva histórica, con objeto de conocer el pasado para entender nuestro presente. Los mitos y la cultura patriarcal insertos en la base de nuestra socialización constituyeron el posterior debate.

- Cuentos para la igualdad.

Se realizó un análisis de los cuentos tradicionales desde una perspectiva de género. Se analizaron los estereotipos tanto en los textos tradicionales y contemporáneos como en las ilustraciones.

En convenio con el Ayuntamiento de Córdoba se han realizado diferentes actividades. Desde 2016 el Ayuntamiento de Córdoba y la Universidad de Córdoba suscriben anualmente un convenio marco de colaboración para desarrollar programas de implicación social en la ciudad de Córdoba. La promoción de la igualdad se concreta en diferentes acciones.

- Políticas públicas de igualdad.

Se ha trabajado sobre “Presupuestos públicos con enfoque de género”, con gran aceptación, fundamentalmente por parte del funcionariado de la administración local: Ayuntamiento de Córdoba, Diputación y Universidad.

- Jornadas “Pensamiento feminista, democracia e igualdad”.

Abiertas a la ciudadanía y dirigidas muy especialmente al alumnado de la universidad, centraron los puntos de debate en:

- El feminismo como teoría política y como movimiento social.
- La historia del feminismo como proyecto colectivo y emancipador.
- La igualdad formal, frente a la igualdad real.
- las nuevas formas de reproducción, legitimación y aceptación de la desigualdad.
- El mito de la libre elección y los mecanismos estructurales e ideológicos que condicionan las elecciones.
- La importancia de las políticas públicas de igualdad y la apuesta firme por una financiación que las haga posibles.
- Recital poético-musical “Yo soy Gloria Fuertes”.

La obra y la persona de Gloria Fuertes fue objeto de una puesta en escena de su poesía y de episodios de su vida y su pensamiento poético.

Se abordó su obra desde sus poemas más representativos tanto de su *Historia de Gloria* como de *Las tres reinas magas*. Con ello quedó patente la enorme fuerza subversiva de Gloria Fuertes y la reivindicación de su obra para conocimiento de las nuevas generaciones.

- Exposición “Memorables, insignes e intrépidas”.

La historia de las mujeres y su lucha y reivindicaciones por

alcanzar mayores cotas de poder y representatividad fue el tema central de esta exposición. Se extiende desde 1870-1931, porque, en opinión de Elena Simón, recopiladora de la muestra, esta es una etapa en la que se produjeron enormes cambios en diferentes partes del mundo. El concepto de feminismo nace entonces como sinónimo de emancipación. Es una etapa muy relevante porque la lucha colectiva de las mujeres cobra gran fuerza en la defensa de sus derechos como ciudadanas. El sufragio, la educación y la luchas por los derechos laborales de las mujeres está muy presente en la exposición, así como la presencia de mujeres de otras latitudes y no solo de la Europa occidental.

- Jornadas “Mujeres y ciudad”.

La presencia de las mujeres en la representación museística y en la ciudad fue otro punto de interés. La mirada a la ciudad desde la perspectiva de género es urgente y necesaria. Con frecuencia pasa desapercibida la escasa representación de las mujeres en los espacios públicos urbanos y, cuando aparecen, lo hacen de una manera estereotipada. En este sentido se analizaron imágenes actuales de calles y plazas, así como representaciones que pueden visitarse en el Museo Arqueológico de Córdoba.

El objetivo trata de mostrar a las mujeres como sujetos de la historia, en equidad con los varones y lejos de los estereotipos androcéntricos. La recuperación del espacio simbólico es imprescindible para una ciudad democrática.

Por otra parte, la labor formativa en estudios de género y feministas para el alumnado de la Universidad de Córdoba se ha llevado a cabo en diversas acciones:

- Jornadas de formación en igualdad.
- El lenguaje inclusivo en la sociedad igualitaria.
- Propuestas de aplicaciones prácticas en las acciones transversales de igualdad.
- El pensamiento feminista y el trabajo por la igualdad en las instituciones.
- Una mirada histórica hacia el feminismo.

Con objeto de hacer visible la aplicación de la perspectiva de género en la labor investigadora del personal docente e investigador y del alumnado de la Universidad de Córdoba, se han realizado las “Jornadas sobre investigación y docencia con

perspectiva de género”. Se expusieron trabajos correspondientes a todas las macro áreas.

Objetivos:

- Potenciar la visibilidad de la docencia y la investigación de la UCO en materia de género.
- Intercambiar experiencias docentes que tengan integrada la perspectiva de género y crear redes de colaboración.
- Fomentar en el alumnado el interés por el estudio y la investigación desde la perspectiva de género.
- Impulsar la aplicación de la transversalidad en investigación de género entre las distintas áreas de la Universidad de Córdoba para fomentar la creación de grupos interdisciplinarios.

Por otra parte, se han organizado actividades formativas en colaboración con otras instituciones públicas. Así el curso “¿Ellos tienen la palabra? Análisis de estereotipos sexistas y lenguaje inclusivo”.

Con ello se pretendía facilitar un espacio de reflexión sobre las claves que aporta la perspectiva de género en la interpretación de nuestro mundo y la transformación de nuestra sociedad. Formar en igualdad es esencial para prevenir o eliminar discriminaciones por razón de sexo y favorecer una convivencia en respeto y libertad. Ante la creciente toma de conciencia de las instituciones a este respecto, surge la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de los estudios de género para intensificar un proceso de transformación del pensamiento en favor de la igualdad.

Los objetivos se sitúan en el marco de los derechos, la participación y el fomento del análisis crítico.

- Conocer los derechos de las mujeres en España en el ámbito del marco legal y las políticas de igualdad.
- Entender la lucha por la igualdad en su vertiente política y teórica y como movimiento social, desde sus orígenes hasta el siglo XXI, a través de sus protagonistas y logros.
- Encontrar un espacio de conocimiento y reflexión sobre las claves que aportan los estudios de género para la interpretación de nuestro mundo.
- Promover la formación en igualdad como herramienta de transformación social.

- Reflexionar acerca de la importancia de la participación femenina en la sociedad, la cultura y el arte a través de la visibilización de las contribuciones de las mujeres en los distintos ámbitos.
- Favorecer el sentido crítico para la identificación y eliminación del sexismo y las desigualdades de género en el lenguaje, la educación, el ámbito laboral, cultural y personal.
- Reflexionar acerca de la importancia de incorporar a las mujeres en el discurso comunicativo a través del uso del lenguaje inclusivo como medida contra la discriminación.
- Tomar conciencia de nuestra responsabilidad en la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres.

Otra de las actividades que han tenido mayor continuidad en la Cátedra Leonor de Guzmán es la Maratón de poesía escrita por mujeres. Se viene realizando desde hace más de diez años y se ha reivindicado la obra poética de autoras de todos los tiempos y de todas las latitudes. En el último año, se ha dedicado la lectura muy especialmente a las poetas más jóvenes. Se ha partido de la obra de las poetas ganadoras y finalistas del concurso de poesía del área de Cultura de la Universidad de Córdoba: UCOPoética.

La participación fue muy abundante, tanto por parte de la comunidad universitaria como de los ciudadanos y ciudadanas, con el total apoyo de los representantes institucionales.

4. EL PREMIO DE INVESTIGACIÓN LEONOR DE GUZMÁN

Se convoca anualmente y queda abierta la convocatoria hasta el mes de octubre. Con el apoyo del Área de Igualdad de la Diputación de Córdoba, pretende promover y divulgar la investigación con perspectiva de género, igualdad y feminismo, desde cualquier perspectiva de estudio. La obra editada suele tener una extensión entre 100 y 150 páginas y los trabajos son rigurosamente originales. La publicación se realiza en el servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, UcoPress.

El jurado, presidido por la Diputada de Igualdad de la Diputación Provincial de Córdoba, cuenta con la participación de dos personas fijas (la Directora y la Secretaria de la Cátedra Leonor de Guzmán), así como dos personas expertas que

cambian cada año, en función de los temas predominantes entre las obras presentadas al concurso.

Las obras premiadas y publicadas pueden ser consultadas en la base de datos de la Cátedra en la facultad de CCEE. Se han ocupado de los más variados temas en la diferentes macroáreas:

A. En el campo del derecho se han publicado trabajos sobre la democracia y la representación de las mujeres. Los malos tratos y su consideración legislativa, así como estudios sobre la historia de las mujeres en diferentes contextos legales, como los centros penitenciarios y las libertades de las mujeres han sido objetos de interés:

- *Cuotas electorales femeninas: Una exigencia del principio de igualdad sustancial* (Octavio Salazar).
- *El valor de la palabra. El tratamiento jurídico de los malos tratos en Córdoba* (Aurora Genovés).
- *La democracia representativa paritaria: consideraciones al hilo de la LO 3-2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (María Macías Jara).
- *La mujer en la cárcel: historia jurídica y políticas penitenciarias en España* (Isabel Ramos Vázquez y Belén Blázquez Vilaplana).
- *La emancipación de la mujer romana en la Bética del Alto Imperio* (María Gago Durán).

B. El análisis del discurso ha centrado dos de las obras premiadas:

- *Sexismo (androcentrismo) en la publicidad radiofónica española. Los límites institucionales a la publicidad sexista.* (Eva María Gil Benítez).
- *La prensa deportiva española: sexismo lingüístico y discursivo.* (Susana Guerrero Salazar).

C. El análisis feminista de la literatura ha centrado el tema de varias obras:

- *La novela femenil y sus lectoras. La desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española actual.* (Laura Freixas Revuelta).
- *Alas y garras. El mito de Lilith como precursora de un arquetipo femenino en las literaturas y el cine.* (María Burguillos Capel).

- *Género y enfermedad mental. Trastornos psíquicos en la novela de Emilia Pardo Bazán* (Asunción Doménech Montagut).
 - *Mary Wollstonecraft: Una voz de mujer* (Mercedes Osuna).
 - *Roles femeninos en el teatro contemporáneo español. Construcciones desde la violencia de género (de 2002 a 2012)* (Sonia Sandra Dominique Moreno).
- D. La violencia contra las mujeres ha sido analizada en el ámbito familiar y privado, con las consecuencias en la esfera pública en:
- *Violencia de género y procesos de empobrecimiento: Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex pareja sentimental* (Eva Espinar).
 - *Paz: femenino, singular* (María Gómez Patiño).
- E. Por otra parte, de las tecnologías digitales, la educación y la violencia contra las mujeres se han ocupado dos obras:
- *Mujeres que habitan en (punto) net. Estudio sobre Mujer, Educación e Internet.* (Remedios Zafra).
 - *El impacto de las apps en la violencia de género.* (Djamil Tony Kahale Carrillo).
- F. Los estudios sobre religión y empresa han encontrado su cauce en:
- *La maternidad en los textos cristianos gnósticos* (Saray García Muñiz).
 - *La mujer en la empresa familiar (una aproximación a la provincia de Córdoba)* (Maribel Rodríguez Zapatero, Magdalena Rodríguez Jiménez e Isabel María Ramírez Faz).
- G. En el campo de la salud se han premiado obras como:
- *Acerca de las condiciones de salud de las mujeres inmigrantes que trabajan en el servicio doméstico en Sevilla.* (M^a Jesús Río Benito).
 - *Mitos y realidades. Otras versiones de la experiencia de mujeres con discapacidad sobre las relaciones de pareja y la maternidad.* (María López González).
- En tres ocasiones se ha quedado desierto (1997, 2004 y 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burguillos Capel, M. (2017). *Alas y garras. El mito de Lilith como precursora de un arquetipo femenino en las literaturas y el cine*. Córdoba: Ucopress.
- Domenech Montagut, A. (1999). *Género y enfermedad mental. Trastornos psíquicos en la novela de Emilia Pardo Bazán*. Córdoba: Ucopress.
- Dominique Moreno, S. (2014). *Roles femeninos en el teatro contemporáneo español. Construcciones desde la violencia de género (de 2002 a 2012)*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Espinar, E. (2004). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento: Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex pareja sentimental*. Córdoba: Ucopress.
- Freixas Revuelta, L. (2008). *La novela femenil y sus lectoras. La desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española actual*. Córdoba: Ucopress.
- Gago Durán, M. (2011). *La emancipación de la mujer romana en la Bética del Alto Imperio*. Córdoba: Ucopress.
- García Muñiz, S. (2009). *La maternidad en los textos cristianos gnósticos*. Córdoba: Ucopress.
- Genovés García, A. (2000). *El valor de la Palabra. El tratamiento jurídico de los malos tratos en Córdoba*. Córdoba: Ucopress.
- Gil Benítez, E. (2015). *Sexismo (androcentrismo) en la publicidad radiofónica española. Los límites institucionales a la publicidad sexista*. Córdoba: Ucopress.
- Gómez Patiño, M. (2002). *Paz: femenino, singular*. Córdoba: Ucopress.
- Guerrero Salazar, S. (2016). *La prensa deportiva española: sexismo lingüístico y discursivo*. Córdoba: Ucopress.
- Kahale Carrillo, D. T. (2013). *El impacto de las apps en la violencia de género*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- López González, M. (2007). *Mitos y realidades. Otras versiones de la experiencia de mujeres con discapacidad sobre las relaciones de pareja y la maternidad*. Madrid: Narcea.
- Macías Jara, M. (2007). *La democracia representativa paritaria*:

- consideraciones al hilo de la LO 3-2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.* Córdoba: Ucopress.
- Osuna Rodríguez, M. (1998). *Mary Wollstonecraft: Una voz de mujer.* Córdoba: Ucopress.
- Ramos Vázquez, I. y Blázquez Vilaplana, B. (2010). *La mujer en la cárcel: historia jurídica y políticas penitenciarias en España.* Córdoba: Ucopress.
- Rodríguez Zapatero, M.; Rodríguez Jiménez, M. y Ramírez Faz, I. M. (2012). *La mujer en la empresa familiar (una aproximación a la provincia de Córdoba).* Córdoba: Ucopress.
- Salazar Benítez, O. (2000). *Cuotas electorales femeninas: Una exigencia del principio de igualdad sustancial.* Córdoba: Ucopress.
- Zafra, R. (2001). *Mujeres que habitan en (punto) net. Estudio sobre Mujer, Educación e Internet.* Córdoba: Ucopress.

**MUJERES, SUJETOS CON AGENCIA O AGENTES
DEL PATRIARCADO. UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA
SOBRE LA MATERNIDAD**

**WOMEN: SUBJECTS WITH AGENCY OR AGENTS
OF PATRIARCHY. AN APPROACH
THROUGH ANTHROPOLOGICAL RESEARCH
ON MOTHERHOOD**

Elena HDEZ. CORROCHANO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Desde el famoso debate de los ochenta entre Godelier y la antropóloga feminista Mathieu (1985) y su revelador “ceder no es consentir”, hasta el concepto acuñado por Ana de Miguel (2017) “patriarcado del consentimiento” de la actual década, la teoría feminista intenta dilucidar en qué medida las mujeres en occidente actúan como sujetos con consentimiento o están sujetas a la heterodesignación patriarcal. En esta propuesta intento aportar cierta luz a esta tesitura, partiendo del estudio de la maternidad –también muy controvertido en el feminismo–, a través de la investigación etnográfica que he realizado en el marco actual de las TRA.

Palabras clave: teoría feminista, agencia, heterodesignación, maternidad.

ABSTRACT

From the famous debate in the 1980s between Godelier and feminist anthropologist Mathieu (1985) and its revealing statement that “to give in is not to consent” to the concept coined by Ana de Miguel (2017) “patriarchy of consent” in the present decade, feminist theory has attempted to clarify the extent to which women in western society act as subjects with consent or are subjected to patriarchal heterodesignation. In this

paper, I will attempt to shed some light on this issue, based on the study of motherhood –also very controversial in feminism– through ethnographic research that I have carried out in today's framework of Assisted Reproduction Techniques.

Key words: feminist theory, agency, heterodesignation, motherhood.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que presento al X Congreso Internacional de AUDEM, *La universidad de las mujeres. Ocho siglos de luces y sombras*, en primer lugar, pretende analizar el concepto *consentimiento*¹ desde la teoría feminista, en general, y la investigación antropológica feminista en particular, bajo el prisma de una corriente feminista a mi parecer poco reconocida en España como es el Feminismo Materialista Francés (FMF).

Desde el famoso debate de los ochenta entre Godelier y la antropóloga y representante del FMF, Nicole Claude Mathieu (1985), hasta el concepto acuñado por Ana de Miguel (2017) “patriarcado del consentimiento” de la actual década, la teoría feminista ha intentado dilucidar en qué medida las mujeres consienten y en qué medida están sujetas a la heterodesignación patriarcal. Por lo que, en esta propuesta y, en segundo lugar, intento aportar mi grano de arena a esta cuestión, partiendo del estudio de la maternidad–tema también muy controvertido dentro del feminismo, a través los primeros datos de la investigación etnográfica que el grupo de investigación UNED, Familias y parentesco en el siglo XXI, estamos realizando sobre la maternidad y la subrogación gestacional².

¹ Consentimiento, en su acepción de: *Manifestación de voluntad, expresa o tácita, por la cual un sujeto se vincula jurídicamente* (RAE).

²Hernández Corrochano, Elena; Konvalinka, Nancy; et al. (2016-2018). Madres, sujetos agentes o individuos con agencia. Estudio etnográfico a través de la subrogación gestante. MINECO, Proyecto I+D FEM2016-80012-R.

2. SOBRE EL CONSENTIMIENTO

En los años ochenta, como nos indica Lourdes Méndez en su libro *Antropología Feminista*, las antropólogas feministas se interesan por el estudio de las prácticas concretas de los diferentes sistemas sociales, políticos, económicos y simbólicos para poder entender, “por qué las mujeres parecen a veces actuar en contra de sus intereses” (2017: 184). Una pregunta que sigue preocupando a la teoría feminista en la actualidad y que no sólo se ha abordado desde la disciplina antropológica. En 2007 la filósofa Geneviève Fraisse escribirá *Du consentement*, un interesante ensayo en el que entre otras cuestiones expresa la dualidad a la que nos enfrentamos las mujeres en las sociedades, sujetos/objetos, que,

[...] la mayor parte del tiempo, [aparecen como] posiciones mezcladas y relativas a contextos específicos. En el ensayo, Fraisse apunta en la misma dirección en la medida en que, en la expresión del consentimiento, no siempre hay un sí que refleje una posición liberada de todo efecto de dominación o presión. El consentimiento se presentaría casi como una ventana a través de la cual se observan a la vez avances y resistencias en la emancipación de las mujeres (Tinat, 2012: 235).

Actualmente, otra filósofa, Ana De Miguel (2015), aborda el tema desde una doble conceptualización del patriarcado, aquel que denomina “patriarcado duro o de coacción”, imbricado en sociedades donde las mujeres se consideran seres inferiores a los hombres legal, sexual y políticamente; y el “patriarcado blando o del consentimiento”, donde hombres y mujeres interactúan socialmente en equidad, como ciudadan@s de pleno derecho, existiendo políticas activas y de acción positiva que permiten, al menos formalmente, hablar de igualdad.

No obstante, esta autora se plantea la misma pregunta que se hacían las feministas de los ochenta, aunque con diferente formulación, ¿cómo se sigue reproduciendo la desigualdad en estas sociedades del patriarcado blando? O lo que desde mi perspectiva es lo mismo, ¿cómo el *consentimiento*, que se les atribuye individual o colectivamente a las mujeres, justifica actuaciones que como persona y/o grupo las somete o subordina?

La autora del *Neoliberalismo sexual* (De Miguel, 2015) acude al mundo de la creación, desde el cine a la pornografía, desde los servicios de la carne, al constructo del amor, para responder a su pregunta. Así, para Ana De Miguel las desigualdades se esconden detrás del supuesto consentimiento que las sociedades del patriarcado blando otorgan a unos actos que las mujeres realizan, pero que claramente las someten. Actuaciones justificadas por sus supuestas habilidades para influir en el sistema, es decir, a su agencia. Una agencia que, como veremos, no siempre está unida a la voluntad (Sequeiros, 2014) pues, como expone Nicole Claude Mathieu al hablar de las relaciones entre hombres y mujeres,

[...] los intereses no son los mismos en ambos lados (son incluso antagonistas), el conocimiento no será el mismo según el lugar del interlocutor en el campo de las relaciones de sexo. Recordemos que, si uno puede —en una relación de explotación dada—, hablar de una posición objetiva de clase para los dominantes, y *de una* posición objetiva de clase para los dominados, uno no encuentra esta simple aposición en el campo de la consciencia. Existen en el dominado muchos tipos de consciencia y producción de conocimiento, fragmentados y contradictorios, debidos precisamente a los mecanismos mismos de la opresión [...]

Para los(as) oprimidos(as), una posición de clase objetiva no da una sola forma de consciencia [...]

Hay un campo de escrupulosidad estructurado y dado por los dominantes, y de forma coherente de cara a la menor amenaza contra su poder; y diversas modalidades de fragmentación, contradicción, adaptación o negativas [...] más o menos (des)estructuradas por parte de los(as) dominados(as), modalidades cuya aprehensión parece particularmente difícil para un dominante (1991: 140-141)³.

Esta relación entre la creación y la sociedad, de la que nos habla Ana de Miguel, entre lo simbólico y lo real, se materializa por lo tanto en la capacidad que tienen los sujetos de reconocer y relacionarse en su entorno “en base a su sexo biológico”

³ Traducción de la autora.

(Mathieu, 2005: 142). En este sentido, Colette Guillaumin, representante también del FMF, para hablar del consentimiento, habla de la apropiación de la subjetividad de las mujeres por parte de los hombres y la fragmentación de nuestros actos como hechos asilados atribuidos a quién los realiza, y “no al seno en el cual los llevamos a cabo”, siendo esto entre otras cuestiones lo que permite “afirmar la independencia del grupo dominado” (Méndez, 2017: 186), de las mujeres. Una libertad que, como dice De Miguel, es más que cuestionable, cuando no ilusoria.

3. CEDER NO ES CONSENTIR

A mediados de los ochenta Maurice Godelier publica diferentes trabajos sobre el consentimiento, señalado como “el punto más fuerte de un poder de opresión, de dominación, no es justamente la fuerza física, sino por el contrario el del consentimiento de los dominados a su dominación” (1978: 110)⁴. Partiendo de sus estudios etnográficos sobre los Baruya de Nueva Guinea, analiza una sociedad con ausencia de clases y donde las relaciones de poder se estructuran en relación a la edad – ancianos/jóvenes – y el sexo – hombres/mujeres. Estas jerarquías se articulan en relación a los recursos materiales y económicos entre los diferentes clanes, y en el plano político-simbólico entre los sexos, donde un *lenguaje cifrado* al que solo los hombres iniciados pueden acceder, tiene una especial relevancia pues,

Poder y lenguaje están en esa relación que no es solo la señal en el lenguaje de una diferencia. Es más profundo, es el acceso, a través del lenguaje, a la esencia oculta de las cosas. Es un poder sobre las cosas al mismo tiempo que un poder sobre los hombres a través del poder sobre las cosas. En el centro del uso del lenguaje, hay una representación, hay una «teoría», no solo una manera de hablar, sino una manera de pensar, una manera de plantear los problemas, de interpretar el mundo (1978: 111)⁵.

⁴ Traducción. Rosato, Ana.

⁵ Traducción. Rosato, Ana.

Y es en esta manera de construir la consciencia, de interpretar el mundo, desde donde parte Nicole Claude Mathieu para expresar su demoledora crítica a la presunción de Godelier de que, “la existencia de las relaciones de dominación y opresión más antiguas [parten del] consentimiento de los dominados a su dominación, [por lo que] la dominación masculina es ordinariamente reconocida y vivida por las mujeres como legítima” (112). En este sentido la autora de *La anatomía política* (Mathieu, 1991), comienza recriminando al antropólogo francés, como su análisis interpretativo parte de su posición de sujeto dominante, una consciencia que difícilmente puede entender la psiquis del dominado.

Para demostrar esta y otras cuestiones, Mathieu acude a varias y variadas etnografías para ir perfilando, en primer lugar, como la socialización del sujeto mujer se construye en aparentes contradicciones que, en diferentes culturas y en determinados contextos, las limitan y condicionan. Pareciera que hagan lo que hagan las mujeres siempre están expuestas a cumplir con los mandatos de un sistema dominado por los hombres.

A este tipo de cuestiones, se unen otras que ella organiza alrededor de la diferente alimentación que tienen hombres y mujeres, del trabajo o la posición social; de los diferentes caminos de acceso al poder o al conocimiento, que van siempre en contra de los intereses de las mujeres como clase. En este sentido, la resistencia individual que Godelier adjudica a algunas mujeres y que para él no es más que una prueba en si misma del consentimiento, es para la autora una toma de conciencia y una solidaridad de clase ante una violencia que, como expone Lourdes Méndez siguiendo -- Mathieu, es una violencia de *facto*, no *ideal* y que solo aparece de vez en cuando- como pretende el autor-, una violencia “que [a las mujeres] se les impone a través de las limitaciones físicas y cotidianas que les conciernen” (2007: 189).

Nicole Claude Mathieu, por lo tanto, recrimina al autor no solo su androcentrismo, sino también un sesgado análisis etnográfico que le permite exponer una tesis totalmente inaceptable, en tanto que el consentimiento necesita de conocimiento y reconocimiento de las situaciones vividas, a la par que el miedo a la violencia—del tipo que sea—no permite a

las mujeres ejercer la voluntad para consentir, limitándose cuando son conscientes de ello a ceder.

En las sociedades patriarcales (justamente aquellas que privilegian a la vez el «honor» de la mujer –en lugar de sus hermanos y padre– y la violación), hay más normas contrarias para una mujer. Contrarias, pero que, si son vividas de manera contradictoria a nivel psicológico por las mujeres –la contradicción permanente es justamente un factor de alienación de las mujeres (que hace que ceder no sea consentir), *no* son del todo contradictorias al nivel sociológico (1991: 144)⁶.

4. CONSIDERACIONES AL CONSENTIMIENTO A TRAVÉS DE UNA ETNOGRAFÍA SOBRE LA MATERNIDAD EN LA SUBROGACIÓN GESTACIONAL

En este apartado voy a tratar el tema del consentimiento en el contexto de la maternidad, partiendo de la práctica de la “subrogación gestacional”, término que utiliza Helena Ragone para definir el tipo de subrogación en el que “la madre subrogada solo pone el útero y solo es madre de parto, pero no madre genética” (2007: 561), pudiendo o no ser la madre intencional (o madre social) la donante del óvulo.

A estas actoras habría que sumarle, por un lado, las agencias de subrogación, empresas que cuentan con clínicas de reproducción, seleccionan a las posibles gestantes y dan asesoramiento jurídico a los futuros padres del bebé. El mercado, por lo tanto, juega un importante papel en esta práctica de reproducción – independientemente de si se gratifica o no a las donantes y a las gestantes. Y, por otro lado, estarían los padres intencionales (sociales), clientes de estas empresas: mujeres que quieren ser madres, solas o con parejas y que por diferentes motivos no pueden o quieren gestar; y hombres, parejas homosexuales o varones solos, que desean acceder a una *nueva* paternidad.

⁶ Traducción de la autora.

Mi análisis parte de la etnografía que estoy realizando actualmente sobre la subrogación gestacional trabajada desde un estudio de caso, donde donante y gestante actuaron de manera altruista y los acuerdos entre ellas y la madre intencional no pasaron por una agencia, sino que fueron de carácter privado, aunque como es lógico se acudió a una clínica para la extracción de los gametos y la implantación del embrión. Junto a estas narrativas, utilizo también los discursos públicos de partidarios y detractores de esta práctica, en los que –como en el caso de mis informantes– son dos los conceptos que continuamente se repiten: el deseo y la voluntad, --inseparablemente unidos al consentimiento.

El deseo se refiere, concretamente, al deseo de la *condición de madre*⁷, que siguiendo el texto de Nicole Claude Mathieu al que me he referido arriba, se expresa como un *deseo compartido* por todas las mujeres, en este caso, donantes, gestantes y madres intencionales. Un deseo compartido que se funda en los valores admiración social y *autorealización* que se otorga a una maternidad cada vez más mitificada (Badinter, 2011). El mito de la madre y, por lo tanto, el deseo de la maternidad, siguiendo las tesis del FMF, formarían parte de la mitificación del pensamiento del dominante por parte del dominado, fundamentado en un hecho natural/deseo que al parecer todas las mujeres quieren cumplir. Una construcción cultural que ya en el siglo XIX Stuart Mill ponía en tela de juicio.

[...] Si las mujeres poseen una mayor inclinación natural por unas cosas que por otras, no hay necesidad de leyes o inculcación social para hacer que la mayoría prefiera las primeras a las últimas. [...]

Se supone que la opinión general de los hombres es que la vocación natural de la mujer es la de esposa y madre. Y digo que se supone porque, a juzgar por los hechos y por el conjunto de la constitución actual de la sociedad, cabría inferir que su opinión es justamente la contraria (2001: 177).

⁷Utilizo el término condición en tanto que *estado, situación especial en que se halla alguien o algo*.

La gestante que actuó como informadora en mi estudio, expresaba el consentimiento a la donación, *a prestar su panza*, como el único camino para que la madre intencional cumpliera un deseo que todas las mujeres comparten, considerando sus actos como el camino necesario que otra mujer tuviera, no solo un hijo, sino un bebé con el que disfrutar de las bonanzas una maternidad plena.

Este deseo compartido de la *condición de madre*, que en las sociedades patriarcales ha beneficiado más al dominante que al dominado (Mathieu, 1991: 159; 172-175), actualmente en -- la subrogación gestacional ha traspasado las fronteras del género, a la vez que en los discursos a favor se ha transformado de un deseo a un derecho individual, entrando en juego lo que Karl Polanyi denominó “intereses de clase”. En el marco del liberalismo económico en que nos movemos, los intereses de padres/madres intencionales⁸ adquieren “un papel esencial en las transformaciones sociales”, aunque estas afecten de manera diferente a las distintas partes de la comunidad, (Polanyi, 1989: 249), en concreto a cualquier mujer.

En este punto, la utilización que la subrogación gestacional hace del cuerpo de las mujeres –donantes y las gestantes– Tabet, 2005) y que los contrarios a esta práctica esgrimen para razonar su prohibición, es contrarrestado por sus partidarios con el discurso de la voluntad. Es decir, del consentimiento que tanto donantes como gestantes otorgan en base al slogan –tomado prestado del feminismo radical– “mi cuerpo es mío”⁹. Un slogan

⁸ Siguiendo los postulados del FMF, hombres y mujeres se pueden considerar clases diferentes, donde la primera domina a la segunda, por lo que: En la medida en que las mujeres han sido sometidas con éxito a la represión, la homosexualidad masculina puede ser estructuralmente homogénea con el poder de los hombres sobre las mujeres y, por lo tanto, no necesariamente contradictoria con la heterosexualidad reproductiva masculina. (Mathieu, 1991:197). Traducción de la autora.

Por otro lado, las propias mujeres pueden explotar a sus congéneres, haciendo de algunas relaciones intragénero relaciones de dominación, tal sería el caso que estamos tratando (Tabet, 1985).

⁹ Sobre este tema Verónica León Burch señala como "mi cuerpo es mío", slogan que surgió en la segunda ola del feminismo, se ha mantenido como un hito para denunciar la violencia contra las mujeres y promover la despenalización del aborto. Me parece importante señalar cómo este tipo de

que permite que las mujeres que donan y gestan para otros reivindiquen su agencia, su capacidad de actuar en el sistema, y que oculta los riesgos que conlleva que las sociedades utilicen los cuerpos de los sujetos (mujeres) como herramientas de trabajo (Tabet, 2005). En este sentido, el FMF contrapondrá a mi cuerpo es mío, *tú eres tu cuerpo*.

5. CONCLUSIONES

En este artículo he querido, a través del concepto del consentimiento, dilucidar que normas y valores entran en juego en los discursos de la maternidad y, en concreto, en la práctica de la subrogación gestacional basándome en los datos de mi trabajo de campo. En este sentido, volviendo al texto de Nicole Claude Mathieu, he estimado

[...] distinguir un valor de dominación (en relación al grupo dominado en cuestión), de un valor que podría llegar a ser “de liberación” (que podría –después de la toma de consciencia– ser

slogan, que yo misma utilicé por años, más allá de la importancia de las causas que reivindica, esconde un ambiguo discurso postfeminista, que nos llama a desplegar mayor creatividad y espíritu crítico en busca de nuevos conceptos. La primera ambigüedad está en el énfasis en el cuerpo, reforzando su objetización: poseemos el cuerpo, no lo somos. Este lenguaje falla en cuestionar los imaginarios que nos reducen a un cuerpo o a ser sus administradoras. Ligada a esta idea está la de la mercantilización, a través del lenguaje de la propiedad. El capitalismo se ha esmerado en inventar mecanismos de propiedad –títulos de propiedad, patentes, propiedad intelectual– para mercantilizar lo que antes era no-transferible: la tierra, las ideas, el conocimiento. [...] Asociar los derechos a la propiedad, algo característico del neoliberalismo, debilita otras posibilidades, como plantear unos intangibles no-apropiables y no-mercantilizables: el aire, el agua, los seres humanos [...] Y, por último, si bien este slogan promueve la autonomía, también apunta a la individualización. Al ser mío, ¿soy la responsable de lo que le suceda a ese cuerpo? ¿Incluso de que no sea violentado? ¿No tendría más sentido esperar que, como sociedad, todas y todos veamos juntos por que ninguna persona nunca sea violentada? El imaginario neoliberal siempre busca desarticular a las sociedades, individualizando sus problemas, haciendo recaer toda responsabilidad en las elecciones de cada persona, mientras invisibiliza los factores externos que condicionan y la estructura económica diseñada para generar desigualdad (León Bursch, 2015).

utilizado por el dominado en su beneficio), siendo necesario en cada sociedad preguntarse a que grupo se aplica principalmente (1991: 196)¹⁰.

Así, partiendo del consentimiento que, de nuevo, es el argumento que justifica las actuaciones de unos colectivos conformados por mujeres, que en principio no son las principales beneficiarias de las transformaciones del sistema, ni del sistema en sí, he probado a bucear en el discurso del *deseo compartido*. Un deseo, el de la maternidad, que al parecer está en el imaginario de todas/os como benéfico para el desarrollo de la persona, mientras que aquellas que lo no desean, aunque son toleradas son poco comprendidas (Badinter, 2011).

Por otro lado, apunto la necesidad de entender la agencia que se otorga a las mujeres al usar su cuerpo *libremente*, como una habilidad de actuación que bien pudiera ir en contra de sus intereses, ya que todo lo que hagas a tu cuerpo te lo haces a ti misma. Entendiendo la necesidad de saber, de valorar, a quienes beneficia las transformaciones en las relaciones de reproducción que socialmente se están dando. Unas transformaciones que se dan en un sistema, el neoliberal, pero también en un contexto concreto que, como nos dice Polanyi (1989), no debemos nunca olvidar, el del absoluto fracaso de las políticas de población (reproducción) en occidente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badinter, E. (2011). *La mujer y la madre*. Madrid: La esfera de los libros.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Godelier, M. (1978). Poder y Lenguaje. Reflexiones sobre los paradigmas y las paradojas de la legitimidad de las relaciones de dominación y de opresión. *Communications*, 28, 110-114.
- Guillaumin, C. (2005). Práctica del poder e idea de la Naturaleza. En C. Ochy y J. Falquet (Eds.), *El patriarcado al*

¹⁰ Traducción de la autora.

- desnudo: tres feministas materialistas* (pp.19-58). Buenos Aires: Brecha Lésbica. Recuperado de <https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/el-patriarcado-al-desnudo-tres-feministas-materialistas2.pdf> [Fecha de consulta: 15/06/2018].
- León Bursch, V. (2015) Mas allá del cuerpo. El feminismo como proyecto emancipador. Recuperado de <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article2202> [Fecha de consulta: 15/03/2018].
- Mathieu, N. C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris: Association nationale des études féministes.
- Méndez, L. (2007). *Antropología feminista*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mill, J. S. y Mill, H. T. (2001). *En ensayos sobre la igualdad sexual. Colección Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid: Editorial CSIC - CSIC Press.
- Polanyi, K. (1989). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: Editorial La piqueta.
- Ragoné, H. (2007). Maternidad subrogada y parentesco americano. En R. Parkin, y S. Stone, *Antropología del parentesco y de la familia*. Madrid. Ramón Areces. 559-590.
- Sequeiros, C. (2014). Debate sociológico: de la teoría de la agencia. <https://sociologos.com/2014/02/27/debate-sociologico-teoria-de-la-agencia/>
- Tabet, P. (1985). Fertilité naturelle, reproduction force. En N-C. Mathieu (Ed.), *L'arraisonnement des femmes: essais en anthropologie des sexes* (pp. 70-146). París: L'Harmattan.
- Tabet, P. (2005). Las manos, los instrumentos, las armas. En C. Ochy y J. Falquet (Eds.), *El patriarcado al desnudo: tres feministas materialistas* (pp. 57 - 129). Buenos Aires: Brecha Lésbica. Recuperado de <https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/el-patriarcado-al-desnudo-tres-feministas-materialistas2.pdf>
- Tinat, K. (2012). Del consentimiento. Debate Feminista. Año 23. Vol. 46. 232-238.

II. HUMANIDADES Y CIENCIAS
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

**REESCRIBIR LO SIMBÓLICO. LA REPRESENTACIÓN
DE LAS MUJERES Y LAS IMÁGENES DE LO FEMENINO
A TRAVÉS DE LA CRÍTICA FEMINISTA
RE-WRITING THE SYMBOLS. WOMEN'S
REPRESENTATION AND IMAGES OF FEMININITY
THROUGH FEMINIST LITERARY CRITICISM**

María BURGUILLOS CAPEL

Universidad de Sevilla

RESUMEN

La revisión del mito, desde la crítica feminista, pone en relieve la invisibilización de la individualidad femenina en el imaginario simbólico de las sociedades androcéntricas. El proceso de deconstrucción y reinterpretación del mito, comprendido como discurso ideológico vinculado a un contexto histórico-social, y el análisis de los arquetipos culturales de nuestra sociedad, resultan claves para la formación de nuevos modelos identitarios femeninos. El presente estudio propone un análisis de las propuestas teóricas establecidas por la crítica literaria feminista, con el fin de resaltar su actual importancia en la investigación en el ámbito de las humanidades.

Palabras clave: estudios de género, estudios culturales, mito, ginocrítica, feminismo.

ABSTRACT

The revision of the myth, by means of feminist literary criticism, highlights the invisibility of the female individuality in the symbolic imaginary of androcentric societies. The process of deconstruction and reinterpretation of the myth – conceived as an ideological discourse within a social-historical context –, as well as the analysis of cultural archetypes, play a key role in the construction of new feminine identity models. This paper aims to study the theoretical proposals established by feminist literary criticism, in order to highlight its current importance in the research field of humanities.

Key words: gender studies, cultural studies, myth, gynocritics, feminism.

1. MITO, DISCURSO E IDEOLOGÍA

El mito, como narración o relato, tiene la capacidad para transmitirse y adaptarse a lo largo del tiempo, a medida que las civilizaciones evolucionan. Su importancia en el ámbito simbólico y la influencia que ejerce en el imaginario cultural de las sociedades han sido estudiadas desde muy diversas perspectivas, con el fin de conocer y comprender la total complejidad del entramado mítico. La primera gran obra en la que se llevó a cabo un planteamiento global sobre el estudio del mito fue *Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen*, de Georg Friedrich Creuzer, publicada entre 1810 y 1812, cuyos planteamientos fueron utilizados posteriormente por diversos autores, entre ellos Hegel o Bachofen. Según Creuzer, la Humanidad, en las fases más primitivas de su desarrollo, tenderá a utilizar el lenguaje simbólico a través de imágenes. En este marco, los primitivos sacerdotes inventarían la religión para instruir al pueblo mediante una serie de enseñanzas bajo la forma de una revelación (Linares García¹, 1992: 3). Familiarizado con la filosofía de la identidad de Schelling, que reivindica la relación entre lo ideal y lo real, y el antagonismo entre lo finito y lo infinito en la naturaleza, Creuzer considera símbolo e imagen como el resultado de una “visión animista” del mundo, que sustituye las fuerzas naturales por personas a través de la metáfora, en un intento de expresar lo infinito por vía de un medio finito. Partiendo de esta idea, considera el símbolo la “crisálida de la mariposa mítica”, y la palabra como materia prima del mito, dado que todo mito es en sí una narración que permite interpretar el Universo.

Con el fin de desarrollar una revisión ampliada sobre la teoría del mito, Bachofen concibió que este no debe estudiarse

¹ Linares García, M. M., en la introducción a: Bachofen, J. J. (1992). *El matriarcado. Una investigación sobre la ginococracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Ediciones Akal, Madrid. 2ª edición.

aisladamente mediante su localización histórica, sino que debe englobarse dentro de un sistema ideológico propio de cada era y de cada civilización. Partiendo de esta hipótesis, Bachofen orienta su investigación en torno a un sistema jurídico arcaico basado en la autoridad de las madres, que denominará *Muterrecht* (Matriarcado), y que se correspondería con las fases más primitivas de la historia de la humanidad. Al ser un sistema desaparecido, la forma de analizarlo será a través de su fuente primordial: el mito. De este modo, irá apuntando en su estudio, como rasgo común en todas las mitologías antiguas, el enfrentamiento entre el principio femenino y el masculino, que abarcan respectivamente elementos como el lado izquierdo frente al derecho, la noche y el día, el sol y la luna, el reino de los muertos y el de los vivos, la religiosidad frente a la cultura.

A través de su estudio, Bachofen deduce cuatro fases en la historia de la humanidad, surgiendo cada una de ellas como una especie de reacción al orden anterior: el hetairismo, donde los varones dominarían por la fuerza a las mujeres (Bachofen, 1992: 47); el *Muterrecht*, el auge de la ginecocracia femenina a través de la rebelión y el establecimiento del sistema de Derecho Materno, basado en la maternidad, la afectividad y la religiosidad, así como la presencia de la naturaleza y la agricultura y la consideración de la familia desde una perspectiva comunal (Simonis, 2012: 35); la fase dionisiaca, que comienza a cambiar la consideración femenina a través de la introducción de los cultos místicos de Dionisio (Bachofen, 1992: 55); y finalmente la apolínea, el auge del dominio patriarcal y el vencimiento definitivo de la fuerza femenina.

Es importante destacar, desde una perspectiva actual, que el planteamiento de Bachofen no está sustentado en pruebas científicamente documentadas, sino en hipótesis que entremezclan mito e historia, y que su defensa de las mujeres, según apunta Joan Bamberger (1979: 65), está impregnada por concepción romántica de su época, defendiendo un modelo femenino que contribuye muy poco a la reivindicación de su independencia más allá del estatus de la maternidad y la perfección moral. No obstante, defiende esta autora, la publicación de *Das Mütterrecht* supone el punto de partida de numerosos planteamientos sobre el poder femenino. El debate se

traslada no ya únicamente a la existencia de un antiguo matriarcado, sino a la importancia del mito como justificación moral de la realidad actual.

En este marco, las distintas corrientes críticas irán profundizando en el análisis de la interpretación del mito y su papel con respecto al lenguaje y la sociedad: son ejemplo las consideraciones establecidas por Müller con respecto a la relación entre mito, imagen y nombre a través de la filología, la propuesta de Wittgenstein desde la filosofía del lenguaje de considerar el mito como un compendio de explicaciones o hipótesis, la conciliación entre simbolismo y funcionalismo de Eliade, el mito como conjunto semiológico planteado por Lévi-Strauss, o su definición como un *habla* o sistema de comunicación propuesta por Barthes.

Pese a las diversas propuestas, la carga ideológica del mito como reflejo del contexto sociopolítico al que pertenece, así como su inevitable relación con el lenguaje, se hace evidente conforme evoluciona su estudio. Es precisamente a través de esta relación como empiezan a conceptualizarse los símbolos de género patriarcales, mediante de la imposición de un orden que se alce sobre el caos primordial encarnado por lo femenino (Lerner, 1990: 82), y estableciendo, de este modo, la personificación de un poder abstracto en la figura masculina. En esta línea, en la que el análisis crítico del mito androcéntrico evidencia las relaciones desiguales entre ambos géneros, es donde se establece el punto de partida para que las mujeres, habiéndose visto invisibilizadas y privadas de representación en el imaginario cultural, comiencen a cuestionar las estructuras que lo cimientan.

2. IMÁGENES FEMENINAS Y FORMAS DE RESISTENCIA

Frente al silencio y el olvido en el que las mujeres han permanecido a lo largo de la historia y en la cultura, la subversión comienza por el conocimiento y la auto-definición. Este proceso de resistencia por parte de las mujeres, como sabemos, no tiene un origen reciente en la historia, sino que ha ido evolucionando en sus reivindicaciones y estrategias conforme lo hacían también las sociedades. No obstante, la

cuestión que nos ocupa no se centrará en el fascinante recorrido por las diversas formas de búsqueda de las identidades femeninas a lo largo del tiempo, sino que nos conducirá directamente a los inicios de la llamada crítica feminista.

En esta línea, a través del análisis y cuestionamiento de las imágenes y representaciones culturales de lo femenino construidas para legitimar la dominación masculina, la crítica feminista se ocupará de una doble tarea: por una parte, de la deconstrucción del canon androcéntrico, y por otra, de la construcción de una nueva visión a través de la experiencia de las mujeres.

2.1. Nombrar para existir

A partir de los años setenta, los movimientos feministas ayudan a crear una conciencia política en la mujer, que contribuye a la aparición de un nuevo discurso de la sexualidad. Desde este punto, y en las décadas posteriores, el campo de investigación se irá ampliando hacia otros aspectos, tales como las dicotomías naturaleza/cultura o doméstico/público. De este modo, la búsqueda del origen de la dominación masculina conduce directamente a señalar la ideología y la cultura como bases de la desigualdad: esto es, conduce al estudio del mito y del simbolismo presentes en nuestro imaginario cultural, desde el mito del matriarcado hasta la narrativa tradicional (Fernández Poncela, 1998: 81).

Sin embargo, la teoría feminista, como tal, nunca ha sido un fenómeno estático, sino que las clasificaciones y definiciones van surgiendo, retroalimentándose y evolucionando (Borrás, 2000: 15), produciendo en ocasiones amplios debates internos debido a los diferentes enfoques que plantea. Entre las principales polémicas se encuentran, por ejemplo, la oposición de discursos entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia, si bien las diferencias metodológicas entre ambos permiten la innovación y renovación de sus propuestas. Igualmente, existe también en este marco el debate sobre si la crítica feminista debe tomar como punto de partida las escuelas críticas tradicionales (hermenéutica, semiótica, estructuralista, etc.), o si estas están demasiado influidas por el lenguaje patriarcal y se hace necesario encontrar nuevas formas de expresión propia, por ejemplo a través del *biolenguaje*, tomando como referentes la idea de

l'écriture féminine de la escuela francesa o la concepción anglo-americana *writing the body* (Suárez, 2000: 30).

En el ámbito del feminismo de la igualdad se enmarca la “primera generación” de las propuestas metodológicas para el análisis crítico feminista. En palabras de Celia Amorós, “tiene sus raíces en las premisas de la Ilustración y, sobre todo, en el concepto de universalidad”. Así, reivindica un cambio de perspectiva en los roles socio/sexuales determinados por la política y la cultura, con especial énfasis en el derecho a la educación y al trabajo igualitario de las mujeres, así como el acceso de estas al orden simbólico (García Aguilar, 2016: 71).

Por su parte, el feminismo de la diferencia, más vinculado a los saberes y tradiciones femeninos, surge principalmente en clave filosófica y psicoanalítica. Su máxima representante, Luce Irigaray, reformula y unifica con la crítica feminista el concepto de diferencia establecido a través de Deleuze y Derrida. Partiendo del análisis de Lacan sobre el orden simbólico, esta autora analiza la exclusión de las mujeres de dicho orden, frente al que son definidas como “lo otro” o lo “no-idéntico”. Irigaray se sirve de la mimesis paródica de los teóricos masculinos, criticando la consideración freudiana y lacaniana del falo como “significante privilegiado”, que considera monolítico y restrictivo. Establece y celebra la estrategia de un lenguaje femenino, un *parler femme* pluralista, a través de la sexualidad de las mujeres, que de este modo pueden hablar como sujetos. Al igual que Irigaray, también Julia Kristeva y Hélène Cixous desarrollan teorías sobre la subjetividad y el lenguaje con el fin de deconstruir el orden simbólico patriarcal, caracterizado por el *falogocentrismo* y por marginar lo femenino y maternal bajo la Ley del Padre (Russell, 2000: 41).

Para Cixous, la escritura femenina, cuya corporalidad ha sido tradicionalmente rechazada por el modelo logocéntrico masculino, es libidinal y metafórica, estableciendo así el concepto de *l'écriture féminine* a través del cuerpo. Esta experiencia femenina se relaciona directamente con su propia forma de constituirse a través de la subjetividad y la transgresión: al expresarse con su cuerpo, aceptando la parte más indisciplinada y la más apasionada de sí misma, materializa carnalmente su pensamiento; es decir, *inscribe* lo que dice (Cixous, 1995: 55).

Por su parte, Kristeva se centra en la relación preedípica entre la madre y su bebé, estableciendo un lenguaje que denomina el “*chora* semiótico” como un lenguaje pre-verbal basado en impulsos y sensaciones que posteriormente la Ley del Padre reprime y envía a lo subconsciente, bajo el orden simbólico de la categorización, la jerarquización y la abstracción. Esta modalidad simbólica del lenguaje femenino, sin embargo, supone para Kristeva un lugar de “significaciones compartidas”, de definiciones necesarias para que exista un equilibrio entre consciente y subconsciente (Russell, 2000: 48).

Frente a las propuestas de análisis anteriores, vinculadas al feminismo de la igualdad y de la diferencia, una tercera fase en el desarrollo de la crítica feminista se basa en superar la oposición dicotómica y esencialista de los géneros, dado que los considera un producto de la construcción cultural dominante (García Aguilar, 2016: 72).

Dentro de este marco, Elaine Showalter propone en *The new feminist criticism* (1985) que la crítica literaria feminista debe estudiar a la mujer a nivel de creadora, sugiriendo la ginocrítica como modelo de análisis; a través de esta pretende vincular el trabajo feminista y la crítica literaria en el marco de un proceso histórico que permita estudiar a las escritoras como “grupo aparte”. Para llevar a cabo este proceso, la propuesta se basa en tomar en cuenta las condiciones históricas, sociales y culturales que hayan podido determinar la literatura femenina. A partir de esta idea puede ampliarse el objetivo de la ginocrítica hacia la inclusión de puntos de vista de todos los grupos oprimidos y excluidos, pero otorgando siempre especial importancia al papel de las mujeres en estos grupos. Para lograr hacer visible la escritura de las mujeres, se pretende llevar a cabo una propuesta crítica que analice y desvele las mitologías establecidas sobre lo femenino, así como los estereotipos con los cuales se identifican las relaciones de género, que a su vez determinan actitudes de la cultura y las normas de una sociedad (ibídem, 70).

2.2. La subversión del mito como estrategia femenina

Adrienne Rich (1972: 18) define la revisión, el acto de mirar hacia los antiguos textos con una renovada visión crítica, como un “acto de supervivencia” por parte de las mujeres. Para Rich,

conocer los supuestos y figuraciones atribuidos a lo femenino representa la primera vía hacia el auto-conocimiento, que en el caso de las mujeres implica parte de un proceso no solo de búsqueda de una identidad propia, sino también de rechazo de la hegemonía masculina. Esta idea conecta con la consideración de Michel Foucault (2001: 57) “donde hay poder, hay resistencia”, que evidencia la correlación entre las relaciones de poder y la multiplicidad de puntos de resistencia. A través de esta reciprocidad, y regresando al planteamiento de Rich, leer y revisar el corpus textual desde la crítica feminista es clave para comprender cómo viven y han vivido las mujeres a lo largo de la historia, cómo son imaginadas, y cómo el propio lenguaje puede ser tanto una trampa como una herramienta de liberación.

En esta línea, resulta evidente cómo los mitos refuerzan los cimientos de la estructura patriarcal al rechazar la actividad sexual femenina que no esté ligada a la reproducción biológica, al tiempo que relegan a las mujeres al ámbito de lo doméstico y privado, con el fin de proteger su propia descendencia patrilínea. Al configurarse los roles sociales a través del orden simbólico dominante, las conductas que no se correspondan a las preestablecidas tienden a ser “penalizadas” (Beteta, 2009: 167). Esta legitimación de la dominación masculina encierra a las mujeres en rígidos estereotipos enfrentados, promoviendo el ideal femenino de sumisión y convirtiendo en monstruos, brujas, prostitutas y pecadoras a todas aquellas figuras que no se ciñan a dicho ideal. De esta forma, el discurso patriarcal establece una relación simbólica directa entre la sexualidad de las mujeres y el “monstruo femenino”. Así, el doble estándar moral permite la plena y absoluta libertad sexual de los varones, mientras que la de las mujeres es censurada, constreñida y estigmatizada, a la vez que temida. En palabras de Cixous:

Ellos dicen que hay dos cosas irrepresentables: la muerte y el sexo femenino. Pues necesitan que la feminidad vaya asociada a la muerte; ¡se excitan de espanto!, ¡por sí mismos!, necesitan tenernos miedo (Cixous, 1995: 21).

En este ámbito, cabe destacar la consideración de Rosi Braidotti (2005: 242), de que tanto lo femenino como lo monstruoso son

signos de una diferencia negativa, mediante la cual el grupo dominante se nutre de aquello que excluye, ayudando a definir la “normalidad” frente a lo que llama la “diferencia devaluada”.

En su ensayo *Gyn/ecology*, Mary Daly (1991: 35) señalaba ya la importancia de “romper” con estos códigos patriarcales, a través de la reconstrucción etimológica de términos relacionados con lo femenino, así como rescatando y re-definiendo a las mujeres del mito en lo que llama el proceso de *myth-breaking* y *myth-making*. Partiendo de esta idea, invierte la carga negativa de determinadas imágenes femeninas, denostadas por el mito tradicional, para reivindicar su valor. Así, las viejas brujas, las hechiceras, arpías, “solteronas” y otras representaciones de la misoginia en la cultura y la literatura se convierten en referentes positivos por medio de esta táctica de reformulación.

Este cambio de significado es puesto en valor por Alicia Ostriker a través de la consideración de las mujeres, y en concreto de las escritoras, como “ladronas del lenguaje” o “Prometeas femeninas”, en un marco en el que el lenguaje está codificado por y para el privilegio masculino (lo que Adrienne Rich llama “el lenguaje del opresor”, y que por lo tanto silencia la experiencia de las mujeres o resulta inadecuado para que esta pueda ser descrita (Ostriker, 1982: 69). Frente al reto de explorar el yo femenino mediante un lenguaje o un habla de los que las mujeres puedan apropiarse, Ostriker propone el análisis de los escritos “ginocéntricos” de diversas autoras del panorama poético estadounidense, examinando cómo adaptan imágenes y términos tradicionales a sus propias necesidades y experiencias, cambiando el significado para redefinirse a ellas mismas y, en consecuencia, a su propia cultura. Para esta autora, el núcleo principal de la revisión mítica, que llama “revisionist myth-making”, es el desafío de los estereotipos de género y de las convenciones sociales y literarias (ibídem, 74).

Las propuestas de estas autoras ofrecen una estrategia de recuperación y re-significación de los mitos femeninos como contrapartida a las marcadas asimetrías de género presentes en los mitos tradicionales. Este proceso dota a las figuras femeninas de voz y de fuerza, planteando una perspectiva positiva que, no obstante, no está exenta de cierta problemática. Por una parte, continúa ofreciendo un enfoque poco inclusivo de lo femenino,

dado que las imágenes de feminidad que se presentan permanecen ligadas aún, en cierto modo, a la visión esencialista de los géneros presente en el mito tradicional. Por otro lado, se trata de una estrategia que no cuestiona el mito en sí mismo, sino que lo acepta y prolonga como una verdad universal.

A este respecto, otro enfoque de la crítica se basa no ya en la recuperación del mito, sino en el cuestionamiento tanto del contenido de este como de su proceso de creación, comprendiéndolo no como una narración verdadera e inmutable, sino como “una ilusión apoyada en una ideología”, una práctica discursiva más perteneciente a un momento histórico concreto (González Arias, 1997: 34). En este marco, la *narratividad* inherente al mito, es decir, su carácter como relato o discurso, supone que, una vez perdida su función religiosa o ritual, pase a ser una historia ficcional más, susceptible de integrarse al corpus de una tradición literaria (Martínez-Falero, 2013: 484). Debido a esto, su presencia recurrente en la literatura evidencia su carácter intertextual, uno de los elementos claves para su reescritura, al tiempo que su descontextualización y posterior recontextualización en un texto o corpus textual determinado implica necesariamente un proceso de *desmitificación*.

A raíz del cuestionamiento del mito como verdad absoluta, encrucijada en la que confluyen el pensamiento feminista y el postmoderno, algunas autoras señalan la disolución definitiva de la Ley del Padre y de los modelos establecidos, en aras de un “cambio en las reglas del juego”. De esta forma, la supresión de absolutos y de “sublimaciones innecesarias” supone un cambio en el orden simbólico que remite de nuevo a lo femenino como sujeto, pero también a la diversidad, a través de un proceso de *palingenesis* o regeneración (Simonis, 2012: 428).

De un modo u otro, la reelaboración del mito a través de diversos enfoques y estrategias responde a una necesidad de simbolización de lo femenino para poder ser definido como parte del mundo al que pertenece. Esta necesidad de representación en el imaginario simbólico deja la puerta abierta a un amplio campo de estudio en el ámbito de las humanidades, tanto con respecto a la construcción y deconstrucción del mito como a las distintas fórmulas de auto-definición y redefinición de los sujetos tradicionalmente oprimidos por el orden patriarcal vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachofen, J. J. (1992). *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Madrid: Ediciones Akal. 2ª edición.
- Bamberger, J. (1979). El mito del matriarcado: ¿por qué gobiernan los hombres en las sociedades primitivas? En O. Harris y K. Young (Eds.), *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Beteta Martín, Y. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones Feministas*, vol 0, pp. 163-182.
- Borrás Castanyer, L. (2000). Introducción a la crítica literaria feminista. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Feminismo y crítica literaria* (pp. 13-29). Barcelona: Editorial Icaria.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la Medusa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Daly, M. (1991). *Gyn/ecology: the metaethics of radical feminism*. London: The Women's Press.
- Fernández Poncela, A. M. (1998). Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 54, 79-95.
- Foucault, M. (2016). *Historia de la sexualidad. I, La voluntad de saber*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno. 2ª edición, 4ª impresión.
- García Aguilar, M. C. (2016). La ginocrítica. Una mirada diferente para literatura. En M. C. García Aguilar y A. I. Herrera Martínez (Eds.), *Voces de la cultura. Apertura y transgresión del sentido* (pp. 69-81). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Arias, L. M. (1997). *Cuerpo, mito y teoría feminista: re/visiones de Eva en autoras irlandesas contemporáneas*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Martínez-Falero, L. (2013). Literatura y mito. Desmitificación, intertextualidad, reescritura. *UNED. Revista Signa*, 22, 481-496.

- Ostriker, A. (1982). The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking. *Signs*, Vol. 8, No. 1, 68-90.
- Rich, Adrienne (1972). When We Dead Awaken: Writing as Revision. *College English*, Vol. 34, No. 1, "Women, Writing and Teaching", 18-30.
- Russell, E. (2000). La e/vocación de la f(r)ase maternal: Kristeva, Cixous e Irigaray. En B. Suárez Briones, M. B. Martín Lucas y M. J. Fariña Busto (Eds.). *Escribir en femenino. Poéticas y políticas* (pp. 39-52). Barcelona: Editorial Icaria.
- Simonis, A. (2012). *La Diosa: un discurso en torno al poder de las mujeres. Aproximaciones al ensayo y la narrativa sobre lo divino femenino y sus repercusiones en España* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Suárez Briones, B. (2000). La segunda ola feminista: teorías y críticas literarias feministas. En Suárez Briones, B. *ibídem.* (pp. 25-37).

HOMOEROTISMO EN LA POESÍA DE LUIS CERNUDA **HOMOEROTICISM IN THE POETRY OF LUIS CERNUDA**

Antonio CAZORLA CASTELLÓN

Universidad de Almería

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental analizar el homoerotismo en uno de los poetas de la generación del 27: Luis Cernuda. Para ello realizaremos un breve recorrido por su obra poética contando con los datos extraídos de la bibliografía especializada. Analizaremos entonces desde esta perspectiva una muestra de su poesía en clave homoerótica.

Palabras clave: Luis Cernuda, poesía, homoerotismo, homosexualidad, teoría *queer*.

ABSTRACT

The following project has a primary objective to analyse the homoeroticism based on Luis Cernuda, a poet who belonged to the Generation of '27. For that, we will first resort to specialized bibliography in order to know the basis of his poetic work. From that point of view, we will analyse a piece of his poetry in homoerotic code.

Key words: Luis Cernuda, poetry, homoeroticism, homosexuality, *queer* theory.

1. ANÁLISIS DEL COMPONENTE HOMOERÓTICO EN LA OBRA POÉTICA DE LUIS CERNUDA

De los homosexuales que pertenecieron a la generación del 27, Luis Cernuda (1902-1963) fue el más abierto y el que afrontó con mayor naturalidad y libertad sus preferencias sexuales. De hecho, numerosos estudios críticos, como el de

Adrienne L. Martin¹, consideran que *La realidad y el deseo* –el compendio de toda su obra poética– es la primera colección dedicada al amor homoerótico en la literatura española.

Cernuda abordó la cuestión de su sexualidad desde una postura elegante con la finalidad de normalizar el deseo homosexual que la sociedad, hostil ante dichas preferencias, intentaba disfrazar. Es decir, la exposición de su amor homoerótico, junto a su enfrentamiento con la realidad circundante que pretende reprimirlo, son los temas principales de sus primeros y más rebeldes versos.

El propio Cernuda escribió en 1958 *Historial de un libro*, donde relata el proceso de composición de toda su obra poética, desde *Perfil de Aire* (1927) hasta *Con las horas contadas* (1956), intercalándolo con narraciones de experiencias vitales, entre las que figuran sus relaciones amorosas más apasionadas. Fue a partir de 1924 cuando, según el propio poeta, comenzó a escribir su primera obra adolescente y melancólica, *Perfil de aire*, y al mismo tiempo emprendió sus lecturas de André Gide, una figura clave en su vida, pues le abrió camino para reconciliarse con su homosexualidad, o como lo llamaba él, *su problema decisivo vital*.

De su segunda publicación, *Égloga, Elegía, Oda* (1928), Cernuda cuenta que la influencia de la poética clásica de Garcilaso de la Vega era casi transparente, aunque comprobó que en estos poemas le era imposible expresar los sentimientos que para él eran esenciales y vitales. Y si el objeto de deseo de los poemas de Cernuda es el muchacho, concretamente el *púber* –el joven cuya sexualidad empieza a brotar–, será en esta obra donde el poeta ofrezca una imagen magnífica y sensual de un muchacho como un dios juvenil. Este dios juvenil posee tal perfección que su posesión se hace imposible, se escapa de lo perceptible por los sentidos y carece de materialidad (L. Martin, 2007: 180).

¹ “La poética gay de Luis Cernuda” es un ensayo que comprende las páginas 173-194 de la obra *Venus Venerada II: literatura erótica y modernidad en España* (2007), un estudio llevado a cabo desde los presupuestos de la teoría *queer* mediante el cual la autora pretende demostrar que existe una poética gay, entendida como discurso de la diferencia; es decir, que especifica y define su creación poética de acuerdo con su sexualidad.

La insatisfacción de Cernuda ante una sociedad cerrada y opresora que trasluce en *Égloga*, *Elegía*, *Oda*, vio su remedio al sumergirse en el movimiento surrealista que, al entrar en conflicto con el realismo por ser este un represor del cuerpo, se convierte en una práctica erótica y hace del amor la única vía para alcanzar la plena libertad (López Castro, 2001: 202).

El componente de rebeldía y libertad que se hallaba enclaustrado en la personalidad de Cernuda vio la luz con su adhesión al surrealismo, que, al mismo tiempo, trajo consigo un cambio formal y métrico. El propio Cernuda en *Historial de un libro* da testimonio de ello de la siguiente forma:

Seguí leyendo revistas y los libros del grupo surrealista; la protesta del mismo, su rebeldía contra la sociedad y contra las bases sobre las cuales se hallaba sustentada, hallaban un asentimiento. España me aparecía como país decrepito y en descomposición, todo en él me mortificaba e irritaba (Cernuda, 1958: 636).

Pero esta adhesión al surrealismo trajo consigo el hecho más importante de la vida del poeta, pues a pesar de no ser este un movimiento homófilo, sí estaba a favor de todas las libertades y, por ello, es de rigor que la homosexualidad saliese a la luz “como una de las grandes quimeras y potencias reprimidas” (Villena, 2002: 373). En efecto, si Cernuda no hubiese recibido el estímulo surrealista, quizás no hubiese mostrado abiertamente su identidad sexual:

Tal vez gracias al estímulo del surrealismo Cernuda se atreve cada vez más a mostrar el carácter de su amor y de su deseo. [...] esta será una característica de la poesía de Cernuda, frente a la de otros poetas homosexuales que mantienen más borrosa la identidad sexual del o de la amante, utilizando términos de género epiceno, creando así una discreta ambigüedad (Rodríguez Lázaro, 2006: 661).

De Gide, hombre de izquierdas y homosexual declarado, descubrió obras como *Morceaux*, indudablemente la que más significó para el poeta: “[...] allí encontré a Lafcadio, y quedé enamorado de su juventud, de su gracia, de su libertad, de su

osadía” (citado en Villena, 2002: 372). La literatura guineana no influyó, sin embargo, en el Luis Cernuda poeta, pero en el Luis Cernuda persona el influjo de Gide es indudable, ya que, como pudo verse en las memorias *Si le grain ne meurt* –donde habla claramente de su vida homosexual–, representó todo un ideal completamente nuevo para la época (Villena, 2002: 372).

En los años previos a la proclamación de la Segunda República y la publicación de *Los placeres prohibidos*, Luis Cernuda conoce a quien fue uno de sus grandes amores –aunque el desenlace de la historia se tiñera de tintes trágicos–, Serafín Fernández Ferro, un joven coruñés que por aquel entonces debía tener entre veintiuno o veintidós años –un hecho que pone de relieve la atracción que el poeta sentía hacia los muchachos². Cernuda lo conoce por mediación de Lorca, quien en un café madrileño se topó con este joven desamparado³. El poeta granadino llevó a Serafín a casa de Aleixandre y ambos decidieron enviar al coruñés a casa de Cernuda con una pequeña nota de presentación motivados por el hecho de poder proporcionarle a su amigo sevillano una pareja sentimental (Morros 2013: 292).

Cuando en 1931 salió a la luz *Los placeres prohibidos*, Cernuda dio lo que hoy en día concebimos como una asombrosa lección de naturalidad, pues, aunque nunca se jactó de ser homosexual, tampoco lo escondió. Esos *placeres prohibidos* a los que hace referencia en el título son aquellos que constituían *el amor que no se atreve a decir su nombre*. En esta obra saca a la luz sus deseos y sentimientos cuando tenía 29 años y ya había armonizado su vida con su homosexualidad, y en sus poemas se percibe latente una gran rebeldía y una lucha contra el rechazo de la sociedad que niega la posibilidad de ese amor homoerótico (L. Martín, 2007: 177). Cernuda ya no se sentía culpable por sus placeres prohibidos, sino que se dedica a criticar los valores de una sociedad decadente. Además, al aceptar sus valores personales está reconociendo su propia verdad, la verdad de sí mismo:

² Luis Cernuda ha sido considerado como un pederasta, un paidófilo, pero no en el sentido degradado de connotaciones negativas que hoy día se conoce, sino en el sentido que predominaba en la Antigua Grecia, el sentido helenístico (Villena, 2002: 376).

³ Serafín Fernández Ferro era, en ese momento, chaperero; es decir, un chico homosexual que ejerce la prostitución.

Con la ayuda de Gide y del concepto panteísta del deseo, Cernuda se ha liberado de cualquier sentimiento de culpa, transformándola en un sentimiento de ultraje dirigido contra la sociedad, basado en un juicio de valores en parte éticos y en parte estéticos. [...] Cernuda ha descubierto la verdad de sí mismo, la verdad del amor y del deseo, y lo que le importa ahora es la protección de aquella verdad. La rebelión radical [...] es la negación de comprometer la identidad con la aceptación de las convenciones enemigas de la sociedad (Harris, 1993: 66).

Lo explícito del deseo homoerótico en algunos de los poemas de *Los placeres prohibidos* nace como protesta ante un mundo incompleto que no comprende la diferencia. En esas composiciones, el deseo del cuerpo amoroso afirma la sexualidad reprimida de la voz poética. En “Estaba tendido”⁴, el hablante recuerda un sueño en el que entra en contacto con un cuerpo, pero con la brevedad característica de los sueños. Ese cuerpo palpable deja su sombra cuando el sueño acaba. Sin embargo, esto es lo que para Cernuda significa amar: alcanzar el cuerpo del otro, aunque sea en el instante del sueño, “por eso el amor se halla ligado a la muerte y a la nada [...], ya que es en esa ausencia donde cesa el discurso mental y se alcanza la plenitud del propio ser” (López Castro, 2001: 204).

El primer poema de la colección, “Diré cómo nacisteis”⁵ es un grito de guerra genérico, un acto de resistencia ante la

⁴ “Estaba tendido y tenía entre mis brazos un cuerpo como seda. Lo besé en los labios, porque el río pasaba por debajo. Entonces se burló de mi amor. / Sus espaldas parecían dos alas plegadas. Lo besé en las espaldas, porque el agua sonaba debajo de nosotros. Entonces lloró al sentir la quemadura de mis labios. / Era un cuerpo tan maravilloso que se desvaneció entre mis brazos. Besé su huella; mis lágrimas la borraron. Como el agua continuaba fluyendo, dejé caer en ella un puñal, un ala y una sombra. De mi mismo cuerpo recorté otra sombra, que sólo me sigue a la mañana. Del puñal y el ala, nada sé”. “Estaba tendido”, incluido en *Los placeres prohibidos*, figura en la edición de Derek Harris y Luis Maristany de la *Poesía completa* de Luis Cernuda, publicada por Siruela (1993: 179).

⁵ “Diré cómo nacisteis, placeres prohibidos, / Como nace un deseo sobre torres de espanto, / Amenazadores barrotes, hiel descolorida, Noche petrificada a fuerza de puños, / Ante todos, incluso el más rebelde, / Apto solamente en la vida sin muros. / Corazas infranqueables, lanzas o puñales, /

represión social del amor homosexual que invita a transgredir las leyes que aprisionan a todo ser que pretendiese vivir una pasión *impura*. Los placeres de Cernuda aparecen velados tras metáforas como “beber hojas lascivas y dormir en el agua acariciadora”; alude directamente a la belleza del cuerpo juvenil, pese a contemplarlo como un sueño de futuro, un anhelo por un amor que puede existir si se aniquilan las leyes hediondas que impiden su realización (L. Martín, 2007: 177-179).

Otro poema que ha llamado la atención a la crítica ha sido “Adónde fueron despeñadas”⁶, donde toma presencia una clara referencia a la muerte de Orfeo. Bienvenido Morros Mestres (2013a) analiza minuciosamente este poema partiendo de la premisa de que el poema está dedicado al amante de Cernuda, Serafín Fernández Ferro, quien, como sabemos, era chaperero. Este dato ayuda a entender el significado del poema si se tiene en cuenta. Partiendo de esta premisa, el amor duradero que Serafín provoca es contrastado con el deseo efímero que produce en sus amantes ocasionales, es decir, en sus clientes.

Cernuda alude a Serafín no por su nombre, sino por el de Corsario. Posiblemente, el motivo por el que elige este nombre reside en que se inspiró en el protagonista de *La liberté ou L'Amour!*, de Robert Desnos. Este protagonista se llama Corsaire Sanglot, y ambos, tanto Corsaire como Serafín,

Todo es bueno si deforma un cuerpo; Tu deseo es beber esas hojas lascivas / O dormir en esa agua acariciadora. No importa; Ya declaran tu espíritu impuro. / [...] Placeres prohibidos, placeres terrenales, / Miembros de mármol con un sabor de estío, / Jugo de esponjas abandonadas por el mar, / Flores de hierro, resonantes como el pecho de un hombre.”

“Diré cómo nacisteis” (1993:173-175).

⁶ “¿Adónde fueron despeñadas aquellas cataratas, / Tantos besos de amantes, que la pálida historia / Con signos venenosos presenta luego al peregrino / Sobre el desierto, como un guante / Que olvidado pregunta por su mano? / Tú lo sabes, Corsario; / Corsario que se goza en tibios arrecifes, / Cuerpos gritando bajo el cuerpo que les visita, / Y sólo piensan en la caricia, / Sólo piensan en el deseo, / Como bloque de vida / Derretido lentamente por el frío de la muerte. / Otros cuerpos, Corsario, nada saben; / Déjalos pues. / Vierte, viértete sobre mis deseos, / Ahórcate en mis brazos tan jóvenes, / Que con la vista ahogada, / Con la voz última que aún broten mis labios, / Diré amargamente cómo te amo”.

“Adónde fueron despeñadas” figura en el volumen de la *Poesía completa* de Luis Cernuda (1993: 176).

comparten una vida errante: el primero por las calles parisinas, y el segundo por las calles madrileñas, pero ambos en busca de formas diferentes de amor. Tanto el coruñés como el parisino tienen, entre todos sus amantes, uno fijo: Serafín tiene al poeta Luis Cernuda, y Corsaire tiene a la bailarina Louise Lame.

En la primera estrofa destaca el motivo que inspiró el verso “¿Dónde fueron tus besos lanzados al viento?” La inspiración la encontró Cernuda en la “Elegía a doña Juana la Loca” de Federico García Lorca, donde la reina castellana lanza al aire unos besos que nunca le son correspondidos. Pero, a diferencia de ella, los besos que la voz poética de Cernuda lanza sí son correspondidos, porque lo son de amantes que se los regalaron en el pasado. En la segunda estrofa Cernuda apela a su amante con la convicción de que éste puede responderle a la pregunta de la primera estrofa. Con esta apelación directa, Cernuda establece dos tipos de amor: el amor de los amantes de Corsario –que profesan al joven un amor mercenario por contratar sus servicios para satisfacer sus deseos– y el amor que la voz poética le promete, un amor duradero. Por ello, en la tercera estrofa, la voz poética sigue apelando a Corsario para pedirle que abandone esos cuerpos y le ame exclusivamente a él. El poeta ilustra esta idea mediante la imagen de Orfeo muriendo en los brazos de las bacantes, que despedazaron su cuerpo porque el músico no quiso corresponder a su amor (Morros Mestres 2013a) ⁷.

En *Historial de un libro*, Cernuda cuenta que durante la redacción de *Los placeres prohibidos* experimentó periodos de descanso en los que cultivó la lectura, la música y los viajes; es decir, todo aquello que el poeta consideraba fructífero para renovarse y alimentarse. Al finalizar la composición de dicha obra, experimentó uno de esos periodos de descanso en el que vivió un fracaso amoroso del que obtuvo como fruto los poemas que conformarían su siguiente obra, *Donde habite el olvido* (1933).

Serafín Fernández Ferro hizo sufrir mucho al poeta sevillano y diversos testimonios dan fe de ellos. El primer testimonio de esta agonía lo da Vicente Aleixandre, quien durante los años que duró la relación trató con Cernuda semanalmente. Aleixandre,

⁷ Véase el análisis completo en Morros Mestres B. (2013).

en una de tantas conversaciones que mantuvo con José Luis Cano en Velintonia le cuenta que Serafín fue el gran amor de Cernuda y el que más daño le hizo. Morros Mestres (2013b) ilustra este testimonio con las palabras textuales del propio Aleixandre en *Los cuadernos de Velintonia. Conversaciones con Vicente Aleixandre*, que José Luis Cano publicó en 1986:

Donde habite el olvido fue el fruto poético de su relación amorosa con un chico llamado Serafín, un chulito de barrio que le hizo sufrir mucho, pues el pobre Luis se enamoró perdidamente y el tal Serafín le hacía poco caso, salvo para pedirle dinero, del que Luis andaba siempre escaso (Cano 1986: 227).

El segundo testimonio es el de Luis Antonio de Villena, quien sostiene que *Donde habite el olvido* da evidencia de la ruptura entre la pareja. Y, por último, las anécdotas de Rafael Martínez Nadal, quien supo de la relación entre el sevillano y el coruñés a través de Federico García Lorca. Martínez Nadal contó que el sufrimiento de Cernuda fue muy grande cuando, en tertulias o en casas de amigos en las que coincidía con Serafín, el poeta no podía disimular el malestar⁸ que le ocasionaba la situación (Morros Mestres 2013b).

Pocos años más tarde, previo al estallido de la Guerra Civil, Cernuda marcha a París como secretario del embajador Álvaro de Albornoz (Cernuda, 1958: 642). Y, aunque tuvo esperanzas de regresar a España una vez finalizado el conflicto, marchó a

⁸ “En “Aprendiendo el olvido”, compuesto en 1949, Cernuda recuerda las visitas en mayo-abril de 1932 al piso de Carlos Morla [...] donde solía encontrar a Serafín, cuando ya había finalizado su relación con él. Reconoce que en esos momentos, aún víctima de su obsesión amorosa, no sabe revestirse de la máscara necesaria que pueda permitirle afrontar con cierta naturalidad los encuentros con el coruñés. Pero en esos momentos empieza ya a practicar cierta disciplina del olvido al someterse a las convenciones sociales conversando como otro cualquiera sobre los temas más triviales con quienes coincidiera en el salón del piso de los Morla. Pero Cernuda en realidad no llegó a comportarse nunca así porque Rafael lo recuerda taciturno e incómodo cuando se lo encuentra en las tertulias a las que también asiste el muchacho coruñés” (Morros, 2013: 295).

Reino Unido donde trabajó durante un periodo de tiempo como lector de español en las universidades de Glasgow y Cambridge. Además, durante el transcurso de esos años, escribió los poemas en prosa de *Ocnos* (1942) y finalizó la composición de *Las nubes* (1943). De *Ocnos* queremos destacar el poema en prosa “El enamorado”⁹, donde el poeta vuelve a rendir culto a la belleza de un joven que es consciente de la ternura que provoca en su amante y es quien lleva las riendas de la situación con su travesura y malicia.

En 1947 se marcha a Mount Holyoke College a trabajar, y dos años más tarde, desde Estados Unidos, viaja a México. Allí conoció a quien fue su otro gran amor de los años 50, Salvador, quien dio origen a la serie “Poemas para un cuerpo”, que se recogió después como colofón de *Con las horas contadas* (1950-1956). Aunque residía en Estados Unidos, viajaba durante los veranos a México a visitar a su amado. Cernuda lo cuenta así en *Historial de un libro*:

Seguí volviendo los veranos sucesivos, y durante las vacaciones de 1951, que había alargado pidiendo medio año de permiso a las autoridades de Mount Holyoke, conocí a X, ocasión de los «Poemas para un cuerpo», que entonces comencé a escribir. [...] Creo que ninguna otra vez estuve, si no tan enamorado, tan bien enamorado, como acaso pueda entreverse en los versos antes citados, que dieron expresión a dicha experiencia tardía. Mas al llamarla tardía debo añadir que jamás en mi juventud me sentí tan joven como en aquellos días en México; [...] Mas mi enamoramiento estuvo desde el principio bajo la amenaza de una extinción, porque el encuentro casi coincidió con el término de mi estancia autorizada en México. Y, pasando por Cuba, tuve que regresar a Estados Unidos. La estancia en Mount Holyoke se me hizo imposible (Cernuda, 1958: 655-656).

⁹ “Estabas en el teatro de verano, donde la noche y las estrellas era lo que sobre sus cabezas veían aquellas criaturas allí congregadas, anulando con un misterio más real, una vastedad más dramática, el acontecer trivial de la escena. Sentado entre los suyos, como tú entre los tuyos, no lejos ni de ti le descubriste, para suscitar con su presencia, desde el fondo de tu ser, esa atracción ineludible, gozosa y dolorosa, por la cual el hombre, identificado más que nunca consigo mismo, deja también de pertenecer a sí mismo [...]”. *Poesía completa* preparado por Derek Harris y Luis Maristany (1993: 576-577).

En “Poemas para un cuerpo”¹⁰, la preocupación erótica es ahora una preocupación existencial, y se pone de manifiesto en el abandono de las técnicas de objetivación que emplea, pues “Luis Cernuda se encontró a sí mismo, halló el sueño de amor que había llevado consigo desde sus días adolescentes, y que había proclamado como la verdad de sí mismo” en *Los placeres prohibidos* (Harris, 1993: 89-90). En esta serie la voz poética no trata de renunciar al amor por su brevedad, sino de mantener viva la llama del amor en la memoria, siendo la palabra la que cicatriza la herida de la relación amorosa y la que convierte el amor en una ensoñación y mantiene la ilusión de una victoria a tiempo. El amor mexicano alimentó el recuerdo con la nostalgia del amor juvenil y liberó al poeta del delirio que sufrió en su exilio e intensificó la figura de sí mismo (López Castro, 2001: 214).

A modo de colofón resulta relevante incorporar la sensibilidad que emana del poema “Despedida”¹¹ de *Desolación en la quimera*, la última obra de Cernuda, publicada dos años antes de morir. El poeta escribe esta composición con la intención de cerrar el ciclo de su vida amorosa, llegada lo que para él era la vejez; contaba con 59 años. Cernuda traza el recorrido de su vida en el poema como un camino en busca del amor que, sin embargo, no logra encontrar y que en la vejez la

¹⁰ La sección “Poemas para un cuerpo” cierra la obra *Con las horas contadas* y figura en *Poesía completa. Luis Cernuda*, edición a cargo de Derek Harris y Luis Maristany (1993: 469-485).

¹¹ “Muchachos / Que nunca fuisteis compañeros de mi vida, / Adiós. / Muchachos/ Que no seréis nunca compañeros de mi vida,/ Adiós./ El tiempo de una vida nos separa / Infranqueable; / A un lado la juventud libre y risueña; / A otro la vejez humillante e inhóspita. / De joven no sabía / Ver la hermosura, codiciarla, poseerla; / De viejo la he aprendido/ Y veo la hermosura, mas la codicio inútilmente. / Mano de viejo mancha / El cuerpo juvenil si intenta acariciarlo. / Con solitaria dignidad el viejo debe / Pasar de largo junto a la tentación tardía. / Frescos y codiciables son los labios besados, / Labios nunca besados más codiciables y frescos aparecen. / ¿Qué remedio, amigos? ¿Qué remedio? / Bien lo sé: no lo hay. / Qué dulce hubiera sido / En vuestra compañía vivir un tiempo: / Bañarse juntos en aguas de una playa caliente, / Compartir bebida y alimento en una mesa, / Sonreír, conversar, pasearse / Mirando cerca, en vuestros ojos, esa luz y esa música. / [...] Adiós, adiós, compañeros imposibles. / Que ya tan sólo aprendo / A morir, deseando / Veros de nuevo, hermosos igualmente / En alguna otra vida.” *Poesía completa* (1993: 533-535).

posibilidad del amor erótico está perdida. Se despiden tanto de los jóvenes deseados en el pasado, como de los posibles futuros amores. No obstante, resulta evidente que los jóvenes seguirán atrayéndole, solo que él se limita a resignarse con asumida melancolía. El poeta añora todo lo que pudo haber sido, pero no fue; es decir, los pequeños placeres del amor fundados en la amistad y el compañerismo que él no vivió. He aquí una prueba de que, para Cernuda, “el amor supera las distinciones que sólo se quieren basar en el sexo” (L. Martín, 2007: 192).

En definitiva, aunque a Cernuda casi siempre le faltó el amor, nunca se desprendió del concepto idealista o helénico de que “el compañerismo que acercaba al amor, vendría en la imagen masculina de un joven hermoso” (Villena 2002: 379-381). La gran aportación del poeta sevillano a la literatura española y universal está en que él mismo supo que lo que un homosexual aprende cuando ha sido reprimido y humillado debe servir no sólo para pedir la libertad y la normalidad de la homosexualidad, sino para *reclamar la justicia, la equidad y la armonía para todos*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, R. (2000). La teoría *queer* y el activismo político. En M. Segara y A. Carabí (Eds.), *Feminismo y crítica literaria* (pp. 143-158). Barcelona: Icaria.
- Andrés, R. (2011). *Homoerotismos literarios*. Barcelona: Icaria.
- Barón, E. (1994). Gide y Cernuda: el moralista y su discípulo. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 17, 121-134.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de M^a Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós.
- Cano, J. L. (1976). Una aventura española: la generación de 1927. *Boletín Aepe*, 15, 23-31.
- Caro Valverde, María Teresa (1994). Reescritura e intertextualidad (en torno a Luis Cernuda y André Gide). En J. A. Hernández Guerrero (Coord.), *Nociones de literatura. Seminario de Teoría de la Literatura* (pp. 103-110). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- Cernuda, L. (1993a). Historial de un libro. En *Prosa I. Luis Cernuda*. Edición de Derek Harris y Luis Maristany (pp. 625-661). Madrid: Ediciones Siruela.
- Cernuda, L. (1993b). *Poesía completa*. Edición de Derek Harris y Luis Maristany. Madrid: Ediciones Siruela.
- Cernuda, L. (1993c). Perfil de Aire. En Derek Harris y Luis Maristany (Eds.), *Poesía completa* (pp. 107-122). Madrid: Ediciones Siruela.
- Cernuda, L. (1993d). Égloga, Elegía, Oda. En Derek Harris y Luis Maristany (Eds.), *Poesía completa* (pp. 127-135). Madrid: Ediciones Siruela.
- Ciplojuskaité, Biruté. (1984). Velos, códigos, transgresiones en la poesía moderna. En J. Villegas (Coord.), *Actas Irvine-92: [Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas]*, vol. 1, pp. 57- 74.
- García Cueto, P. (2010). La influencia de Luis Cernuda en la poesía de Francisco Brines. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 17. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/151633.p> [Fecha de consulta: 01/05/2018].
- García Moya, M. (2013). Las purgas silenciadas del franquismo y estalinismo. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* (16).
- López Castro, A. (2001). El cuerpo del amor en Luis Cernuda. *Revista de Filología*, 19, pp. 199-218.
- Martín, Adrienne L. (2007). La poética gay de Luis Cernuda. En *Venus Venerada II: literatura erótica y modernidad en España*. (pp. 173-194). Madrid: Editorial Complutense.
- Morros Mestres, B. (2013a). El Orfeo homosexual en *Los placeres prohibidos* de Luis Cernuda. *Crítica hispánica* 35(2), 87-102.
- Morros Mestres, B. (2013b). “Diré amargamente cómo te amo”: el deseo prohibido de Luis Cernuda por Serafín Fernández Ferro. *Rivista di filologia e letteratura ispaniche*, 16, pp. 289-323.
- Navas Ocaña, Isabel. (2009a). La crítica al surrealismo en España. *Bulletin Hispanique*, 111(2), pp. 551-581.
- Navas Ocaña, Isabel (2009b). *La literatura española y la crítica feminista*. Madrid: Fundamentos

- Posada Kubissa, Luisa (2014). Teoría *queer* en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía* (63), pp. 147-158.
- Rodríguez Lázaro, Nuria (2006). Luis Cernuda y el surrealismo francés. *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 658-666). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Sinclair, Alison (2011). *Sex and Society in Early Twentieth-Century Spain. Hildegart Rodríguez and the World League for Sexual Reform*. Cardiff: University of Wales Press.
- Villena, Luis Antonio de. (2002). Luis Cernuda: Homosexualidad, poesía y una vida distinta. En James Valender (Coord.), *Entre la realidad y el deseo. Luis Cernuda 1902-1963* (pp. 371-382) Barcelona: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Zapata, Mónica (2010). Los estudios de género: ¿una novedad? En P. Civil y Françoise Crémoux (Coords.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos caminos del hispanismo, París, del 9-13 de julio de 2007*, vol. 2.

**VIANA DE ROCAGRÍS Y EL MITO DEL AMOR ROMÁNTICO.
MUJERES EN LA NARRATIVA DE LAURA GALLEGO
VIVIANA OF ROCAGRÍS AND THE MYTH OF ROMANTIC
LOVE. WOMEN IN LAURA GALLEGO LITERATURE**
Francisco Javier GARCÍA MONSERRAT
Universidad de Córdoba

RESUMEN

En el género de literatura infantil y juvenil siempre ha sido difícil encontrar personajes femeninos interesantes; a menudo se han repetido los mismos estereotipos de género, la chica se presentaba débil, frágil, guapísima y cuyo único objetivo era enamorar al chico. En el presente artículo se intentará justificar que la narrativa contemporánea juvenil, como reflejo de las nuevas directrices sociales, está incorporando personajes femeninos fuertes, independientes, sin complejos y con muchos matices. A través de una metodología basada en el análisis sociológico del discurso, se analizará uno de estos personajes, Viana de Rocagrís (*Donde los árboles cantan*, Laura Gallego), una joven que pasará de ser una dama tranquila y serena a una guerrera que lucha por sobrevivir en un mundo de hombres.

Palabras clave: Estereotipos de género, Amor romántico, Literatura Infantil y Juvenil, Laura Gallego, *Donde los árboles cantan*.

ABSTRACT

In the genre of Children and Youth Literature it has always been difficult to find interesting female characters; often the same gender stereotypes have been repeated, the girl appeared weak, fragile, beautiful and whose only objective was to fall in love with the boy. In the present article we will try to justify that the contemporary juvenile narrative, as a reflection of the new social guidelines, is incorporating strong, independent female characters, without complexes and with many nuances. Through a methodology based on the sociological analysis of discourse, one of these characters will be analyzed, Viana de Rocagrís

(*Donde los árboles cantan*, Laura Gallego), a young woman who will go from being a calm and serene lady to a warrior who fights for survive in a world of men.

Key words: Gender stereotypes, Romantic love, Children and Youth Literature, Laura Gallego, *Donde los árboles cantan*.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en tres conceptos fundamentales: género, amor romántico y literatura. En el primer bloque se abordará el concepto de género, centrándonos en su marcado carácter socializador y en la importancia que puede llegar a tener en la adquisición de aquellas normas sociales que marcan las conductas de hombres y mujeres y que, por lo tanto, condicionan la construcción de la identidad de género de una persona (2003).

En el siguiente bloque, se realiza un estudio crítico acerca de la presencia de sexismo y de estereotipos de género en la literatura infantil y juvenil en las obras de una de las autoras que mayor impacto ha tenido entre el público juvenil en los últimos años, Laura Gallego García. Galardonada con el Premio de las Letras Valencianas y ganadora del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2012 por su obra *Donde los árboles cantan* y Premio Barco de Vapor en 1999 por *Finis Mundi*, entre otros, Laura Gallego García, a través de obras como *Mandrágora*, *Dos velas para el diablo*, *El Libro de los Portales* o *Memorias de Idhún*, trata de realizar nuevas relecturas de tradición literaria y propone fundamentalmente modelos de mujeres activas e independientes de los varones, que nada tienen que ver con los personajes femeninos donde la chica se presenta débil, frágil, guapa y cuyo único objetivo es enamorar al chico. A través de ellas, la autora trata de hacer frente y minimizar los estereotipos que tradicionalmente han invadido la narrativa infantil y juvenil. Se trata, por tanto, de un asunto ideológico, que supone también una toma de postura ante la sociedad contemporánea, sin olvidar las presiones del mercado, que siempre está pendiente de las modas y de los cambios de paradigma.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos

Con el estudio que aquí presentamos se pretende cubrir estos tres objetivos:

1. Actualizar los estudios acerca de los conceptos clave de “género”, “estereotipos” y “sexismo”, profundizando en las diferencias entre los roles sexuales y el lugar que ocupan las mujeres y los hombres en el sistema de relaciones que constituye el entramado social.
2. Demostrar la influencia significativa ejercida en la construcción de la identidad de género por la Literatura Infantil y Juvenil para el análisis de aquellos patrones y modelos sociales y culturales que mantienen y legitiman las formas de actuar que son aceptadas por la sociedad en función del género.
3. Analizar la relación amorosa entre Viana de Rocagrís y Robian de Castelmar, y contribuir así a la idea de que, en algunas ocasiones, el mito del amor romántico omnipotente o la creencia de que el amor verdadero lo perdona y lo aguanta todo, pueden generar dificultades en tanto en cuanto puede ser usado como excusa para no modificar determinados comportamientos.

2.2. Metodología

La naturaleza de los objetivos propuestos conlleva el empleo de una metodología variada dependiendo de la temática tratada en cada momento. Así pues, para la primera parte del estudio, centrada en el análisis de los conceptos teóricos de “género”, “estereotipos” y “sexismo”, utilizaremos una metodología analítica en la que desmembraremos cada uno de estos conceptos. Comenzaremos el análisis con una radiografía que nos permitirá conocer la naturaleza de los mismos a través de las distintas definiciones dadas por instituciones como la RAE, la OMS y por otros estudios realizados sobre este tema. De esta forma comprenderemos su esencia, las relaciones existentes entre ellos y, sobre todo, consideraremos las causas biológicas, culturales y sociales, así como las variables como que tradicionalmente han llegado a identificar a estos tres conceptos con el proceso socializador y que han dado lugar a lo que llamamos “normas de género”.

En la segunda parte del estudio, realizaremos un análisis de un personaje literario a través de un análisis sociológico del discurso. A través de todo lo que se dice, se narra y se argumenta en la obra, analizaremos cuál es la finalidad de la autora e intentaremos reconstruir la sociedad en la que viven sus protagonistas para apreciar la existencia o no de semejanzas con la sociedad actual. Para ello, conceptualizaremos el abanico de tipologías cotidianas medias predominantes, analizando los roles individuales y funciones sociales principales que realizan los protagonistas, para llegar a identificar los posibles rasgos sexistas que pudieran aparecer en la obra. Analizaremos en primer lugar el lenguaje, si aparecen o no frases sexistas que conducen a la discriminación y desigualdad entre hombres y mujeres. A continuación, nos centraremos en los rasgos físicos de los protagonistas, tanto los puramente biológicos como, por ejemplo, los de la forma de vestir y en su relación con determinados rasgos de género. Por último, nos centraremos en los lenguajes no verbales: gesticulaciones físicas, movimientos del cuerpo, etc., que hay que tener en cuenta sobre todo si son rasgos que denotan trato diferenciado entre los protagonistas de distinto sexo.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LOS CONCEPTOS DE “GÉNERO”, “AMOR ROMÁNTICO” Y “LITERATURA”

En primer lugar, identificamos el género con un singular proceso de socialización y, particularmente de socialización diferencial. Se define la “socialización” como

el proceso por el cual la criatura indefensa se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de si misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido. La socialización no es un tipo “programación cultural” por la cual el niño absorbe, de un modo pasivo, las influencias con las que entra en contacto. (Giddens, 2011: 25).

Por lo tanto, la socialización puede ser entendida como el proceso mediante el cual las personas aprendemos, interiorizamos y ponemos en práctica una serie de normas de comportamiento social, valores, pautas culturales, costumbres y

formas de comportamiento procedentes de nuestro entorno más cercano y que llegamos a adquirir como propios y naturales, con el fin de adaptarnos a la sociedad en la que vivimos. Castillo *et al.* señalan que “[a] través de la socialización una persona adopta elementos socioculturales de su medio y los integra a su propia personalidad” (Castillo *et al.*, 2009: 8).

Este proceso se llama construcción de identidad de género y, además, incluye todas las responsabilidades, acciones, funciones y comportamientos que cada persona debe integrar y adquirir en relación con su género. Así lo señala la OMS:

Si bien la mayoría de las personas nacen de sexo masculino o femenino (sexo biológico), se les enseñan los comportamientos apropiados para varones y mujeres (normas de género), en especial como deben interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género).

En este sentido, tradicionalmente a los chicos se les ha socializado para triunfar en el ámbito público de la vida (el más valorado), para ser independientes, promoviendo su autoestima, para otorgar importancia al trabajo, sin recibir prácticamente ninguna protección y dejando de lado la parte afectiva. A las chicas, en cambio, se las socializaba fomentando el ámbito privado, el menos valorado por la sociedad occidental, y la reproducción. Además, recibían mucha protección y se les daba poca libertad, se las hacía dependientes, se reprimían sus valores y talentos y el trabajo no era un objetivo prioritario para ellas.

Sin embargo, en los últimos tiempos parece que estamos asistiendo a una clara ruptura de este tradicional sistema binario hombre-mujer y que está destinado a desaparecer. No aparece en la definición de “género” que realiza la OMS y, además, acentúa el carácter social y cultural del término:

El género se refiere a las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos. Lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el

tiempo. También es importante reconocer las identidades que no encajan en las categorías binarias de sexo masculino y femenino. Las normas, las relaciones y los roles vinculados con el género también influyen en los resultados de salud de las personas transexuales o intersexuales.

En el caso del amor también nos encontramos con el sistema binario hombre-mujer, existiendo numerosas diferencias en el proceso socializador de hombres y mujeres. Para muchas mujeres su proyecto vital consiste en enamorarse, en las relaciones de pareja, en el matrimonio, en la entrega al otro, etc. Para los hombres, sin embargo, el amor ocupa un segundo plano. Literatura, cine, música o televisión refuerzan constantemente esta diferenciación. Cuentos como *La Sirenita* en el que Ariel lo deja todo por amor, series de televisión como *Sin tetas no hay paraíso* en el que la protagonista tiene como único objetivo estar perfecta para su novio o películas como *Cincuenta sombras de Grey*, son solo algunos ejemplos de que, como señala Aurora Leal:

En las chicas el amor romántico viene a ser el romance de la búsqueda, entrega, fusión con la otra persona, ansiedad, compromiso. En los chicos el amor implica cierta ganancia pero no compromete aspectos nucleares del yo personal. En las chicas el amor romántico sería una forma de organizar el futuro y una construcción de la identidad personal. En los chicos el amor romántico se relaciona con la seducción, con el acceso a las muchachas (Leal, 2007: 63).

Uno de los máximos defensores de esta idea ha sido el profesor Jesús Gómez con su libro *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa* (2004), en el que, a través de una investigación llevada a cabo con población adolescente, trata de averiguar cuáles son los factores que intervienen en la atracción y elección de las relaciones afectivo-sexuales. En esta misma línea, una de las conclusiones principales de este estudio es que el amor se aprende en la sociedad, a través de todos los modelos de socialización, pero especialmente en los medios de comunicación: series de TV, películas, revistas, etc.

Desde una perspectiva más científica que social, Yela (2011, *apud* Blanco, 2011), incorpora al amor, además de la pasión, otros conceptos como la intimidad y el compromiso y distingue entre pasión romántica (idealización, pensamientos intrusivos, creencia en la fuerza definitiva del amor...) y pasión erótica (estado de activación fisiológica, deseo sexual, taquicardia, etc.). De esta forma Yela (2011), define “amor” en estos términos:

El amor es, siquiera por definición, la relación interpersonal más íntima. Surge tras una fase de enamoramiento recíproco, debido principalmente al desarrollo de un extraordinario grado de intimidad (apoyo emocional y material, autorrevelaciones recíprocas, compenetración, complementariedad de necesidades, comprensión mutua, comunicación íntima abierta, conocimiento mutuo, disponibilidad, entendimiento, entrega, interdependencia, receptividad, respeto, valoración del otro, el hecho de compartir – ideas, recuerdos, actividades, tiempo bienes, ilusiones, proyectos, una jerga especial... –) y un progresivo compromiso (Yela 2011, *apud* Blanco, 2011: 159).

Lo que parece claro es que en el amor romántico nos volvemos a encontrar con el binomio hombre-mujer y la gran influencia del patriarcado en la construcción de la identidad de género de una persona. Como señalan Ferrer y Bosch, “mientras que para las mujeres de espera, pasividad, cuidado, renuncia, etc., para los hombres, tiene que ver con el héroe, el conquistador, con el que logra alcanzar los imposibles, seducir, romper las normas y resistencias, etc” (Ferrer y Bosch, 2013: 114). Es lo que se conoce con el nombre de mito de Cenicienta/Bella Durmiente y el príncipe azul.

Por otro lado, uno de los conceptos que no podemos dejar de mencionar y que más presente se encuentra en las características del amor romántico son los mitos. Podemos decir que los mitos románticos pueden traer consecuencias negativas. Tal y como señala Yela, los mitos románticos “son el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la “supuesta verdadera naturaleza del amor” (Yela, 2003: 264) y, al igual que sucede en otros ámbitos, también los mitos románticos suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir” (Yela, 2003: 264)

Por su parte, tal y como señala Teresa Colomer (1999), la LIJ y sus personajes sirven como modelos de patrones de comportamiento social y cultural a imitar o rechazar por sus lectores. Los niños pueden saber qué está bien o qué está mal, planteando situaciones que los llevan a comprender mejor su realidad y a valorar mejor sus acciones. También Colomer apunta su carácter lúdico y pedagógico, además, de entretener y divertir.

Sin embargo, como decimos, al ser la LIJ casi un fiel reflejo de la sociedad, es inevitable que aparezcan representados en ella estereotipos de género o sexistas, ya que los estereotipos forman parte de la sociedad.

Es precisamente en los estereotipos de género o sexistas donde han aparecido la mayor parte de las críticas que ha recibido la LIJ. Autores como Cañellas *et al.* (1979), Colomer (1994) o Turín (1995), señalan la aparición de un porcentaje alto de protagonistas masculinos frente a los femeninos, la vinculación de la mujer con el trabajo doméstico y la maternidad contra el amplio abanico de trabajos realizados por el hombre, la presencia de sexismo a nivel icónico o la falta de modelos positivos de mujer.

A pesar de ello, en los últimos años han aparecido en los cuentos y en la literatura juvenil, obras de corte feminista, modelos protagonistas femeninas más modernas y descaradas y que no buscan solo gustarle al chico guapo o tener un marido. Mujeres independientes que son las protagonistas de sus propias vidas, cuyas relaciones son igualitarias, sin llegar a “engancharse” tóxicamente de un hombre.

4. VIANA DE ROCAGRÍS Y EL MITO DEL AMOR

Viana de Rocagrís, hija del duque Corven de Rocagrís, nació el mismo día que su prometido, Robian de Castelmar. En principio, esta coincidencia no parece tener demasiada importancia, si no fuera por la manera en la que la autora describe a los recién nacidos:

Viana de Rocagrís había visto la luz de su primer amanecer en cuanto abrió los ojos, grises como el alba, y su pelo era de color

de la miel más exquisita [...] demostró ser un bebé dócil y somnoliento que dedicaba encantadoras sonrisas a todo el mundo. Robian de Castelmar [...] era un chiquillo inquieto y llorón, con una indomable mata de pelo de pelo castaño que con los años se encresparía [...] (Gallego, 2011: 8)

Observamos, por tanto, una característica tradicional de marcar la diferencia entre hombres y mujeres; desde que nacemos, se nos distingue por rasgos biológicos o comportamentales con rasgos sexistas: las chicas, tranquilas, obedientes, dóciles, etc. Los chicos, inquietos, llorones, revoltosos, etc.

Amigos desde la infancia, Viana y Robian compartieron juegos, risas y confidencias, algo que, como se señala en la obra “[...] en cualquier otra circunstancia habría resultado inadecuada entre dos jóvenes de distinto sexo [...]” (Gallego, 2011: 10). Esta apreciación de la autora, de algo común en aquella época, nos lleva a preguntarnos si actualmente también está mal visto por la sociedad que dos jóvenes de distinto sexo puedan ser solo amigos. Una pregunta que a la que un grupo de investigadores de la Universidad de Wisconsin ha tratado de dar respuesta. Este estudio publicado en el *Journal of Social and Personal* concluye que la amistad entre individuos de distinto sexo es imposible al constatar que una de las partes, cuando no las dos, acaba por desarrollar en algún momento un grado distinto de atracción sexual, después de analizar la relación de amistad de casi un centenar de universitarios. Parece, por tanto, que ambas sociedades no están tan alejadas.

Es importante mencionar uno de los acontecimientos de la obra donde encontramos estereotipos de género de importante consideración y que tienen que ver con la utilización del lenguaje para referirse a situaciones discriminatorias entre hombres y mujeres; se trata del noviazgo entre Viana y Robian. El matrimonio entre ambos fue concertado por los padres con el objetivo de unir los dominios de ambas familias. A Viana esta circunstancia no pareció importarle, algo que puede apuntar hacia la sumisión a la que estaban marcadas las mujeres de aquella época, particularmente en términos de sumisión hacia el padre o el marido, viéndose obligadas a casarse con quien no

amaban. La autora describe así el día en el que se oficializó su compromiso: “[...] Viana se ruborizó al sentir de pronto como si un centenar de mariposas echaran a volar a la vez en el interior de su pecho, rozando su corazón con alas luminosas” (Gallego, 2011: 9)

Llama la atención que de las emociones y sentimientos del chico no se menciona nada. Nos encontramos de nuevo con una desigualdad entre sexos, en este caso, por ausencia de lenguaje. Parece ser que las cosas del amor y de los sentimientos fueran solo de chicas, a los chicos parece que no puedan expresarlos. Pero, ¿expresan sus sentimientos los hombres del siglo XXI?. Un informe reciente sobre el hombre del siglo XXI (*The Shriver Report Snapshot: An insight into the 21st century man*) elaborado por *A woman’s nation*, sostiene que solo un 22% de los hombres considera que mostrar emociones es un signo de debilidad.

Lo que aparentemente era la felicidad absoluta para Viana, se rompe cuando los bárbaros invaden Nortia y el ejército del rey es derrotado. Cuando sucede esto, tiene lugar uno de los episodios más machista de la obra, las damas de la corte fueron llamadas una a una para ser obligadas a casarse con el guerrero bárbaro que el nuevo rey disponía y aunque, como hemos dicho anteriormente, los padres eran los encargados de concertar los matrimonios de sus hijos, generalmente para la unificación de los linajes, en el caso de Viana, supuso un duro golpe emocional, ya que ella sí estaba realmente enamorada de su prometido:

[...] Troylas recitaba el nombre de la dama, su título, linaje y posesiones. Y, ante la mirada horrorizada de las demás, [...]la examinaba con detenimiento y la emparejaba con uno de sus hombres. Viana pronto se dio cuenta de que las mujeres eran un premio al valor y la lealtad de los guerreros [...] (Gallego, 2011: 79)

Así fue como todas las damas fueron casadas y, por supuesto, no tuvieron opción de replica: “[...] Viana alcanzó a ver cómo su amiga replicaba a su nuevo marido con insolencia y este le cruzaba la cara de un bofetón para ponerla en su lugar [...]” (Gallego, 2011: 90). Así pues, volvemos a observar un claro ejemplo del papel sumiso de las mujeres de la época y la violencia machista

existente. La estadística anual del Poder Judicial revela que durante el año 2017 se registraron 166.620 denuncias por violencia machista, incrementándose un 18% respecto al año 2016 y siendo la cifra más alta desde que hay registros (Rincón, 2018), por lo que parece que, en ese sentido, la sociedad en la que vivía Viana y la sociedad actual no se diferencian.

Viana fue también una de las damas obligadas a casarse con un guerrero bárbaro. Antes, para su sorpresa, Viana descubre que Robian, su prometido, estaba vivo, había sobrevivido a la guerra. Sin embargo, el chico parece no ser aquel joven encantador, guapo y valiente del que Viana se había enamorado; ahora se ha convertido en un traidor que ha preferido vivir y conservar sus dominios a cambio de servir al nuevo rey bárbaro. “[...] Muchacho, tras la muerte de tu padre eres el heredero de Castelmar. Si conservas aún tu dominio es porque preferiste vivir para servirme antes que morir a mis manos [...]” (Gallego, 2011: 87).

Para sorpresa de Viana, Robian, además, a cambio de seguir con vida, renuncia a ser su esposo y romper así el compromiso que habían establecido sus padres: “[...] Renuncio a ella, mi rey. El compromiso que acordaron nuestros padres queda anulado [...]” (Gallego, 2011: 88).

El amor tan profundo que sentían los dos jóvenes parece esfumarse. Este hecho parece desmontar uno de los mitos románticos existentes, el mito del amor romántico omnipotente. Parece ser que el amor que Robian sentía por Viana no era igual que el que Viana sentía por él, no era ese amor verdadero que siempre le había prometido. Lo cual, nos lleva a hacernos la siguiente pregunta: ¿Existe realmente el amor verdadero, ese amor que todo lo puede? En el caso de Robian y Viana, parece que no. Sin embargo, desde un punto de vista científico, parece que el amor verdadero y para siempre, existe. Un equipo de la Universidad Stony Brook de Nueva York han demostrado que:

Para llegar a esta situación, los científicos escanearon el cerebro de varias parejas que llevaban juntos 20 años y las compararon con los resultados de parejas que habían empezado una relación. Encontraron que una de cada diez parejas maduras tenían la misma reacción química que las parejas que están en la primera etapa de una relación (*20minutos.es*, 2009).

Sin embargo, Zygmunt Bauman, sociólogo polaco ganador del premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en 2010, dice que:

Consumimos relaciones igual que consumimos productos. Para el sociólogo, la idea del matrimonio, del “hasta que la muerte nos separe”, deviene inasumible en una sociedad marcada por el eterno presente y por la costumbre del usar y tirar a la que nos ha arrastrado el capitalismo (Saiz, 2013).

Francesc Núñez, sociólogo y director del programa de humanidades de la UOC asegura que:

Tratamos de encontrar a nuestra alma gemela bajo la premisa del “busque, compare y, si encuentra algo mejor, compre”, desechando todo aquello que no nos llegue a convencer, aunque sea sólo por un detalle mínimo. Como consumidores deseamos una cosa, pero cuando ya la tenemos nos olvidamos; algo parecido pasa ahora con el amor (Saiz, 2013).

En cualquier caso, parece que en este aspecto la sociedad de Viana y Robian y la actual no difieren demasiado. Según los datos ofrecidos por el Consejo General del Poder Judicial, España es el segundo país de la Unión Europea en el que más divorcios se producen al año, aunque las solicitudes registradas en los juzgados cayeron en 2017 en un 4,5% respecto al año anterior (Rincón, 2018).

De esta forma es como comienza la transformación de Viana de Rocagrís: “[...] la chispa del odio y la rabia empezaba a prender de ella [...]” (Gallego, 2011: 120). Vemos a continuación algunos fragmentos que, a través del lenguaje verbal y no verbal, los rasgos físicos, el comportamiento, la forma de vestir, de peinarse, etc. evidencian claramente la transformación sufrida por Viana:

[...]Viana se convierte en una muchacha fuerte y musculosa, y su fina y blanca piel parecía ahora la de un muchacho, curtida por la vida al aire libre [...]. Tras pasar casi año y medio con él en el bosque, Viana había aprendido lo que significaba la auténtica libertad. Podría sobrevivir por sí misma si se

encontraba sola y perdida; por primera vez sentía que no dependía de nadie más, y no pensaba renunciar a la autonomía que había conquistado dejándose mangonear por su maestro, por muy en deuda que sintiese con él. [...] sentía que, por primera vez, iba a tomar las riendas de su destino, a ser la protagonista de su propia historia, Viana emprendió el viaje hacia el corazón del bosque [...] (Gallego, 2011: 276).

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Con el análisis de un personaje literario hemos comprobado la manera en la que los rasgos caracterizadores de la Literatura Infantil y Juvenil pueden influir en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad de género de una persona, algo que ha sido esencial para la realización de este trabajo. Es importante destacar el papel de grandes autoras contemporáneas que apuestan por una literatura más actual, inclusiva y acorde a la sociedad que tenemos actualmente.

Así lo demuestra Laura Gallego García con Viana de Rocagrís, personaje que hemos analizado y con el que hemos demostrado que pueden crearse personajes femeninos poderosos, valientes, que luchan por aquello que les importa, sin esperar que ningún caballero la rescate y a las que no les importa coger un arma para defenderse.

En este análisis hemos visto también que la época en la que vivió la protagonista y la actual no son tan diferentes y que, a pesar de haber avanzado considerablemente en cuestiones relacionadas con los estereotipos de género, comprobamos que hoy día se siguen dando situaciones de desigualdad o discriminación por razón de sexo.

Por último, creemos que también es importante resaltar la posibilidad que la Literatura Infantil y Juvenil tiene de dar visibilidad a las distintas realidades sexogenéricas que existen, además de tener una enorme influencia y poder tanto en niños como en niñas o incluso en los adultos. Por último, destacar también la importancia de ser un medio activo y eficaz para luchar contra los estereotipos de género, la discriminación, el acoso y la violencia, lo cual nos llevará a crear una sociedad más justa y menos machista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 20minutos.es (4 de enero de 2009). Unos científicos norteamericanos descubren que el amor verdadero existe. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/440683/0/descubren/amor/verdadero/> [Fecha de consulta: 23/05/2018].
- Aguilar, C. R. (2011). *Lectura, género, feminismo y LIJ*. Castellón: Universidad San Jaume I.
- Beauvoir, S. D. (1977). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bosch, E. et al. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013): *Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa*. Granada: Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013 (pp. 105-122). Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, L. (2011). *Donde los árboles cantan*. Madrid: SM.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa*. Barcelona: El roure.
- OMS (31 de agosto de 2015). Género. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender> [Fecha de consulta: 23/05/2018].
- Rincón, R. (12 de marzo de 2018). Las 166.620 denuncias por violencia machista de 2017, la cifra más alta desde que hay registros. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2018/03/12/actualidad/1520845944_225662.html [Fecha de consulta: 23/05/2018].
- Saiz, Y. (10 de mayo de 2013). ¿Existe aún el amor verdadero? *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130510/54373872100/existe-aun-el-amor-verdadero.html> [Fecha de consulta: 23/05/2018].
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista. Volumen I*. Barcelona: Icaria.

- Turín, A. (2006). *Leyendo las imágenes de los libros infantiles*. Congreso Internacional Sare: Niñas son, mujeres serán (pp. 87-104). Vitoria: EMAKUNDE.
- Yela García, C. (2003). *El amor desde la psicología social*. Madrid: Pirámide.

IL LOGOS SESSUATO:
LA PNEUMOEPISTEMOLOGIA FEMMINILE
THE SEXED LOGOS:
THE FEMALE PNEUMOEPISTEMOLOGY
Elvira LOPS
Liceo Classico “Matteo Tondi” di San Severo

ABSTRACT

Il contributo della donna alla cultura odierna deve partire dalla revisione del metodo adottato dalla scienza. La pneumoepistemologia femminile individua la deviazione epistemica ereditata dalla rivoluzione scientifica e derivata da una soggettività di tipo appropriativo la quale, non riconoscendo fuori di sé né davanti a sé nessun altro soggetto che gli sia pari, produce un'insanabile *patologia della conoscenza*. La conseguente oggettivazione del Tu può essere scongiurata dall'intervento di un *intelletto agapico logicamente sessuato*, nel tentativo di superare la razionalità strumentale androcentrica con l'integrazione della prospettiva femminile della maternità. La *Panagia relazionale* è una disciplina che studia la rete di legami esistente tra gli enti e la connessione antropico-solidale indispensabile al perdurare del genere umano, cioè il saper vedere il mondo attraverso una mente pura, non affetta da una forma deviata di percezione escludente il Tu perché concepito come perenne minaccia per la supremazia del soggetto. Solo tale *mutatio cordis* supera quel focus mentale in cui era precipitata l'intenzionalità, disturbata dalla curvatura egoica dell'attenzione.

Parole chiave: *logos sessuato, donna, Panagia.*

ABSTRACT

The contribution of women to today's culture must start from the revision of the method adopted by science. The female pneumoepistemology identifies the epistemic deviation inherited from the scientific revolution and derived from an appropriative subjectivity which, by not recognizing outside or in front of itself any other subject that is equal to it, produces an incurable

pathology of knowledge. The consequent objectification of the You can be avoided by the intervention of a *logically sexualized agapic intellect*, in an effort to overcome the instrumental androcentric rationality with the integration of the maternity's female perspective. The *relational Panagia* is a discipline that studies the network of bonds existing between the institutions and the anthropic-solidarity connection essential to the mankind's connection, i.e. the ability to see the world through a pure mind, not affected by a deviated form of perception excluding the You because conceived as a perennial threat to the subject's supremacy. Only this *mutatio cordis* exceeds that mental focus in which intentionality had precipitated, disturbed by the egoic curvature of attention.

Key words: sexed logos, woman, *Panagia*.

1. MASCHILIZZAZIONE DELLA CULTURA: IL PARADIGMA INTERPRETATIVO DELLA NATURA DI TIPO ANTROPOCENTRICO-STRUMENTALE

Il contributo femminile alla cultura odierna deve partire dalla revisione del metodo adottato dalla scienza negli ultimi secoli. La *pneumoepistemologia*¹, nella sua funzione di teoria critica della metodologia proposta dalla rivoluzione scientifica, non solo individua le implicazioni socio-politico-economiche conseguite, ma soprattutto rivela il dinamismo strutturale che pervade l'ambito di ricerca considerato. Di conseguenza, risulta necessaria una presa di coscienza del concreto sviluppo del procedere conoscitivo, improntato su un approccio di stampo androcentrico-strumentale. Lo stesso paradigma interpretativo della natura costituitosi nella modernità ne deriva influenzato. Si

¹ Il prefisso *pneumo*, in tutto il presente articolo, indica l'*altra* dimensione dell'interiorità umana, oltre a quella somatica e psichica, il luogo in cui si desta concretamente il potere, dove si gioca la partita più importante riguardo alle relazioni intraumane, di natura affettivo-esistenziale o socio-politico-economica. Nella fattispecie, indica l'aspetto conflittuale interno al soggetto epistemologico produttore di teorie scientifiche, che, introducendo strutture di dominio nell'analisi della realtà, non si presenta né sessualmente neutro né totalmente oggettivo.

genera un mutamento di vasta portata, non dovuto esclusivamente al passaggio dal modello organicistico della natura a quello di stampo meccanicistico. La deviazione epistemica ereditata sin dal primo momento del realizzarsi della suddetta trasformazione, produce un orientamento descrittivo del mondo che risente anche di alcuni aspetti, protocapitalistici, inerenti al tipo di società in gestazione in Europa in quel preciso momento storico (cfr. Merchant, 1988).

L'autonomia dai rapporti medievali – costruita sul legame contrattuale tra uguali, dovuto alle grandi trasformazioni economiche messe in atto dal ceto imprenditoriale emergente – ha provocato un'espansione commerciale basata sul principio del profitto (cfr. Lopez, 1975), avvalorando una proposta teoretico-esplicativa di tal genere. Difatti, la mitizzazione del “profitto a tutti i costi” attiva una “logica del dominio” (Horkheimer e Adorno, 1980³), la quale determina a sua volta il fenomeno dell'individualismo esasperato, causa sia dello scardinamento dei rapporti sociali consuetudinari – per cui, isolando il singolo, si innesca un cambiamento antropologico di portata epocale che, però, permane nella sua essenza ancora di matrice maschilista –, sia del consolidarsi di una *razionalità strumentale*, vissuta come dimensione strutturalmente aggressiva nei riguardi di qualsivoglia forma di alterità. L'*individualismo androcentrico-dispotico* appare ideologicamente un processo libertario, mentre nasconde derive tiranniche nei confronti dell'intero genere umano. Fatto per gli uomini e dagli uomini per motivi politico-economici, si dimostra schiavizzante in sé, in quanto, da una parte produce un *solipsismo desertificante* da cui nessuno riesce a salvarsi, dall'altra il duplice asservimento della donna: maschilizzazione dello stile di vita non conforme alle sue esigenze e pertanto subito, nonché approccio irrelato della conoscenza perché di natura *logocentrico-monosessuata*.

La *pneumanalisi del sapere scientifico* coglie il costituirsi della polarizzazione soggetto / oggetto comprendendo le implicazioni epistemiche desunte dalla *fenomenologia della natalità*. Il preconconcetto maschile che si è imposto e consolidato nel pensiero occidentale della modernità, dipende dal *cogito*, spacciato come unica autoevidenza possibile da cui poter partire per implementare un procedimento deduttivo esatto. Ciò ha

determinato una trasformazione soggettiva del conoscere che, fino alle estreme conseguenze date dal concetto heideggeriano di *gettatezza*, non ha mai fatto riferimento alla concezione di persona in qualità di *essere messo al mondo*, dal quale muovere per la costituzione della consapevolezza e della concettualizzazione di sé. Così, privando il processo conoscitivo del dovuto aggancio alla realtà intesa come qualcosa autonoma dalla mente, e rendendo impossibile la riflessione sull'uomo come "nato di donna" (Rich, 1976), si è decretato il vero impensabile della filosofia: la maternità e la conseguente nozione di nascita. Tali principi si dimostrano invece decisivi per l'interpretazione della dinamica soggettivante sia dell'individuo sia dello scienziato riguardo al complesso sviluppo del sapere, la cui mancanza depaupera quest'ultimo del rapporto di relazionalità strutturale e del concetto di cura a esso inerente.

La formazione dell'Io incentrata su un soggetto umano *falsamente neutro*, in seguito universalizzato, non solo non risulta esplicativa per i due generi, ma soprattutto cade nel *logocentrismo cartesiano* di stampo patriarcale che vede "il pensiero invece che il corpo materno, a generare l'esistente" (Cavarero, 1990: 135), di conseguenza isolandolo dagli altri in quanto *Sé fisso* autonomamente fondato su una ragione di tipo amartico². Viceversa, il far derivare l'identità da un rapporto di relazione e di dipendenza, compreso nel concetto di *Sé generato*, equivale a rivendicare un principio fondante che rappresenti anche il genere femminile, da sempre escluso dalla configurazione teorica della nozione di soggetto e dal procedere speculativo della scienza. Quest'ultima, muovendosi di pari passo con i processi di appropriazione di tipo timotico³ e della loro convalida sociopolitica, muta l'assetto della cultura occidentale. La capacità scientifico-tecnologica dominante ad

² La ragione amartica è la ragione propria dell'Io imperiale, di un soggetto che ha assunto una posizione ontologica di superiorità, quindi indebita rispetto all'altro. Il proprio dire e fare risente del *complesso dell'altezza*, determinato da un'egolatria escludente le altrui posizioni.

³ Il processo di appropriazione timotica è quel processo che stimola nell'uomo l'inclinazione al desiderio, all'appetito istintuale, alla concupiscenza vissuta a scapito del proprio simile, individuabile nella profondità della psiche.

approccio conquistatore che ne deriva, mostra in tutto il suo lungo percorso evolutivo, ma in particolare nel passaggio dal totalitarismo novecentesco al dispotismo genomico odierno, la medesima struttura di base: la presenza di un *èros týrannos* nella *città interiore disordinata*⁴, presupposto psicologico dell'inclinazione alla tirannia. La *libido sciendi* scaturitane, più che essere una forma di sublimazione – com'è stato indicato da Freud –, si dimostra una forma di *pneumopatologia ossessiva*, nata dalla marginalizzazione del concetto di natalità. Per cui il soggetto conoscente così generatosi dispiega in modo appropriativo le inerenti potenzialità, poiché non riconosce fuori di sé né di fronte a sé nessun soggetto che possa considerare pari.

Il movimento di oggettivazione dell'altro diviene un'inevitabile deriva, essendo l'Io preso da un vortice egolatrice di stampo autoreferenziale-estranante. Al contrario, la valorizzazione della categoria di cura che parte dal riconoscimento della dipendenza dell'Io dalla sollecitudine materna, in quanto ognuno è sostanzialmente *nato di donna*, ne sottolinea l'aspetto creaturale. Nel fare ciò non stimola l'autonomia strutturante dell'Io sovrano, instaurando una gnoseologia dell'*intelletto agapico*⁵ come requisito primario per il superamento della razionalità strumentale contemporanea, grazie al superamento della *patologia della conoscenza*, quella sostanziale e invalicabile divisione tra soggetto e oggetto formatasi a causa di una prospettiva distorta. Di converso, il procedere scientifico può essere rifondato se si assume una posizione *ginontologica*, oltre che antropologica, che fa proprio il vissuto specifico della donna: l'esperienza della maternità (cfr. Lops, 2017).

⁴ Platone, con l'espressione *città interiore disordinata*, intende lo stato dell'anima umana sottoposta al conflitto tra le sue diverse parti, in cui la parte irascibile si unisce a quella concupiscibile prendendo il sopravvento sulla parte razionale, preposta solo alla giustificazione interiore dell'eccesso di desiderio a cui dà sfogo.

⁵ L'intelletto agapico procede attraverso una logica inclusiva interpersonale, perché non si pone come soggetto conoscente unilaterale-separato e ontogerarchico in posizione di dominio, nel tentativo di ridurre l'altro al proprio.

La donna è l'unico essere che approda all'altro perché è parte dell'altro pur rimanendone distinta, dunque non è più totalmente presso di sé in una relazionalità del tutto coinvolta nel donare la vita, risolvendo in tale modo la questione hegeliana dell'alterità assoluta. Non solo, se il presupposto dell'essere è la considerazione dell'altro nella cura, in qualità di qualcuno senza cui non si è o non si potrebbe essere più, ciò implica uno scopo, e questo a sua volta una coscienza, ossia la consapevolezza di un compito da dover espletare. Così, l'esistente è determinato da un compito, quello di essere dono. Se il donarsi individua l'essere, l'autorealizzazione dell'essere è il donarsi. Il dono esaustivo, dunque, diviene il fondamento della categoria dell'umano come possibilità esistenziale congiunta a libertà. Quest'aspetto performativo si presenta importante per concretare un nuovo approccio teorico-sperimentale nei confronti del mondo circostante, stabilendo un rinnovato metodo scientifico. Nel rivendicare la diversità di pensiero (il *logos* sessuato), poiché la dualità ontologica è anche dualità assiologica, la differenza di pensiero perviene necessariamente al "pensiero della differenza" (Irigaray, 1975), realizzando, così, l'emancipazione speculativo-intellettuale dell'altra metà del genere umano.

2. LA PNEUMANALISI DEL SAPERE SCIENTIFICO E LE IMPLICAZIONI EPISTEMOLOGICHE DELLA FENOMENOLOGIA DELLA NATALITÀ

Il criterio di subordinazione risulta essere il principio fondativo del procedere della scienza sin dal suo primo costituirsi, in qualità di esteriorizzazione della logica dell'Io imperiale⁶ e del pensiero ontogerarchico derivatone, presente tanto nel singolo scienziato quanto nella totalità della comunità conoscitiva. Tale *framework* aggressivo dipende da una *visione a-natale della vita umana*, che giustifica un'organizzazione stabilita da una razionalità di tipo amartico, quindi a circuito gnoseologico chiuso nei confronti dell'altro, rappresentata da

⁶ Con il termine *Io imperiale* si intende un Io che cadendo nel Sé, o nella medesimezza del proprio, non riconosce l'altro di fronte a se stesso, in un processo di assimilazione, di dominio ed esclusione del Tu.

un'esistenza autoposta in modo indipendente da ogni fatto concreto. Simile smaterializzazione dell'esistenza, collegata a un atto fondante di natura soggettiva, si presenta in contrasto sia in ambito storico sia scientifico con la diffusa cultura materialista, la quale per risolverne le insite contraddizioni deve virare verso forme evidenti di determinismo (vedi materialismo ormonale-genetico o storico). Le procedure di conoscenza risentono di una simile impostazione, alquanto inusuale per il contesto considerato, producendo un nuovo modo di concepire il mondo e di relazionarsi con l'ambiente esterno.

La consapevolezza di un'*esperienza vivente*, attinente al pensare femminile, dunque lontana da ogni struttura concettuale astratta, deve essere integrata con la visione dell'esperienza concepita come canone di oggettività-scientifica-standard, se si vuole pervenire all'effettiva percezione della realtà che ci circonda, scevra da ogni rapporto di potere sessista. In questo modo non si vuole proporre una scienza fatta dalle donne contrapposta a una scienza fatta dagli uomini, bensì una *scienza ginandrica*, che contempi la logica dei due generi dell'unica umanità, senza implicare la riduzione dell'uno all'altro. Che il *logos* sia sessuato è un'evidenza misconosciuta dall'uomo per ovvie ragioni di dominio, che coinvolgono la natura, la donna ma anche l'uomo medesimo, poiché non volendo riconoscere simile verità, si sottopone egli stesso a un tipo di ragionamento gerarchico-escludente. Se la *parcellizzazione della maternità* è la nuova frontiera della supremazia maschile, l'*homo materia* è l'incubo moderno che incombe su tutti, ricorda profeticamente Günther Anders (2003), perché non coincidendo l'*homo creator* dell'attuale tecnologia e l'*homo materia* nella stessa persona, si prospettano derive oligarchiche molto rischiose per ognuno di noi.

La conclusione è che non solo il dominio patriarcale non è stato superato, ma la donna più che emanciparsi dal destino riproduttivo sottopone la maternità alle leggi del mercato, voluto questa volta anche da un novello potere femminile; così, infrangendo la sorellanza oltre che la fratellanza mai raggiunta, dimostra quanto la sua presunta emancipazione non sia altro che un'altra forma di colonizzazione maschile. Il contratto genetico e le diverse transazioni annesse comportano l'economicizzazione della vita biologica ma anche dell'esistenza, non più sottoposta a

canoni estetici di tipo ontologico quanto a canoni di profitto e di utilità propri dell'individualismo contemporaneo falso-libertario (contraddistinto dal passaggio, *dalla vita bella alla bella vita*). Mentre la specificità del *pensiero-vissuto* della donna, "resistenza invincibile" (Evdokimov, 1980: 271), complementare e diverso dal *pensiero astratto-monadico* dell'uomo, può sia costituire un rimedio alle future emergenze socio-politico-economiche segnate da rinnovate forme di schiavitù, sia contribuire alla risoluzione del problema concernente la *soggettivazione egoarchica* originaria⁷.

La logica della natalità, applicata alla formazione del soggetto, recupera un concetto messo in disuso dalla modernità: la costituzione creaturale dell'uomo, poiché ente posto da altri nella cura. La persona come essere messo al mondo pretende che la vera autoevidenza esistenziale sia il *nascor ergo sum*, prospettiva completamente diversa da quella prodotta dal pensiero odierno. La ricerca di modelli alternativi a quello imperante può venire appunto dalla riflessione sulla strutturale creaturalità dell'essere umano, che comporta di conseguenza la trasformazione del paradigma interpretativo della natura, da dover riorganizzare partendo dall'idea di connessione ontologica e di rete relazionale. Anche in questo caso, però, si deve evitare l'insidia dello schema amartico inerente al desiderio di autoaffermazione, prodotto dal tacito scopo di voler essere il punto nevralgico di ogni collegamento, aspetto, come afferma Gilligan (1991), non molto diverso dal modo maschile di vivere i rapporti interpersonali, caratterizzati nondimeno dal tentativo di porsi al vertice di una gerarchia sociale. Ciò implica più che la femminilizzazione della nozione di soggetto, la sua integrazione e completezza, attuata mediante la comprensione delle categorie fondanti: derivazione e custodia. La derivazione ontica, la custodia delegata e la connessione sono le matrici paradigmatiche di un corretto approccio ermeneutico della realtà, nonché il fondamento del metodo scientifico. Ma, se per conoscere l'ambiente esterno in modo valido è necessaria

⁷ Il processo di soggettivazione, *ab initio*, si è concretato intorno a un Io non soltanto autocentrato, ma anche capace di imporre all'ambiente circostante e agli altri enti strutture di dominio.

un'analisi preliminare dell'ambiente interno all'uomo, la disciplina che meglio di qualunque altra può aiutarci in merito è la *pneumoecologia umana*⁸.

3. GNOSEOLOGIA DELL'INTELLETTO AGAPICO

La pneumoecologia umana o *panagia relazionale* studia la rete di legami istituitesi tra ciò che esiste, e la connessione antropico-solidale indispensabile al perdurare del genere umano, in altre parole il saper vedere il mondo attraverso una *mente pura*. Se la verità costitutiva dell'uomo è di ente generato e collegato al tutto, è necessario comprendere che l'essere soggetti a un'esistenza non auto-posta, poiché disposti da qualcuno a noi esterno in funzione di qualcosa, non significa essere assoggettati ma semplicemente derivati, permanendo ancora integra la possibilità del non adeguamento a ciò che si constata. Quindi l'atto di autodeterminazione rivendicato come garanzia di presunta indipendenza dalla verità su di Sé, si concretizza in una forma autarchica di separazione estraniante. La repulsione dell'eteronomia, ossia l'identificazione dell'Io nella sua volontà medesima quale fatto ineludibile, rimanda a una specifica natura del soggetto volente, a una struttura originaria, derivata e non contratta. Tale modo di volere inclina l'uomo a costituirsi individuo monadico e non più in relazione, per cui la maniera specifica di rapportarsi agli altri diviene l'esercizio dell'arbitrio, giacché ha assunto una posizione assoluta che non gli compete, prodotta da un egocentrismo autistico, che trae origine da una sovversione ontologica.

Se la derivazione non costituisce la causa essenziale della separazione, vi sarà uno stato interiore non scisso, definibile con il termine di *purezza posizionale*, intendendo con essa una maniera specifica di porsi a livello esistenziale, che non miri al predominio predatorio sugli altri. Laddove il Sé imperiale, in

⁸ La *pneumoecologia umana* è una nuova disciplina che analizza gli aspetti di natura spirituale e i motivi per cui si realizzano, non solo insiti nel rapporto tra l'uomo e la tutela dell'ambiente circostante, ma anche tra uomo e la tutela dell'ambiente interno all'uomo stesso, che va salvaguardato tanto quanto il primo, perché oggi anch'esso oggetto di pericolosa trasformazione.

quanto precipitato dell'Io, diviene prodotto di se stesso (auto-forgiandosi tramite antropotecniche di tipo amartico), un Io senza Sé, o meglio un soggetto insogettivo – inteso come *Panagia* o *Coscienza anamartica* –, rappresenta il paradigma mariano di colei il cui Io non essendo nel Sé o nel Mio, accoglie non solo incondizionatamente il Tu ma riesce a fermare il presente in *istanti non egoarchici*, divenendo prossima all'altro e mai adiacente. La *filosofia della purezza* indaga la *ragione panagica* non strumentale, il modo di rapportarsi alla realtà proprio di una mente pura, cogliendone la rete relazionale e la connessione effettiva, nello sforzo di superare le contrapposizioni escludenti le altrui posizioni, tipiche di un Io sovrano.

L'*epistemologia della purezza* che ne deriva, si avvale di una *ratio* quale *speculum sine macula* della *Trinità eidetica*⁹, di ciò che determina il pre-categoriale del pensiero conscio, costituendo la premessa dell'autocoscienza logica, attuata nel confronto tramite l'*immaginazione esistenziale* dell'Io con Dio, e l'adesione o meno alla sua immagine e somiglianza. Difatti, la *Presenza*, l'icona intuitiva dell'essenza trinitaria deposta in noi, ha lasciato una traccia nella *memoria eidetica arcaica*. Tale memoria – che è stata ereditata in modo decaduto e quindi sfigurata, a causa dell'orientamento ontologico-egoarca di un Io vincolato a sé dalla scelta della propria assolutezza –, deve essere ripristinata per giungere al *nitore panagico* indispensabile per la corretta percezione del reale. Il *realismo panagico-anamartico* deve rappresentare, dunque, il vero presupposto della metodologia scientifica.

Il *sillogismo agapico* alla base di siffatta *ratio sine macula* (plasmata a sua volta sulla *Presenza eidetica*) argomenta coerentemente che se Io sono nel Padre, e voi siete in Me, voi siete nel Padre, da cui si evince la *connessione inter-sublterna*

⁹ Con il termine di *Trinità eidetica* si vuole indicare l'immagine pre-categoriale intuita dal soggetto cosciente, alla base delle funzioni umane logico-superiori. Solo confrontandosi con un'immagine, e accettandola o negandola, l'uomo ha la possibilità di costruire l'immagine di se stesso, la sua concettualizzazione decisiva a livello esistenziale che, transcendendo il sé come dato fattuale, produce in lui la capacità simbolica di chi pone non più il mero vivere, ma la ricerca di senso.

*acratica*¹⁰, che se io sono in te, e tu in lui, anche lui è in me, la quale apre alla dimensione dell'autocoscienza logico-anamartica. L'implementazione di un procedimento deduttivo di tale tipo è il preludio del corretto rapporto che deve essere stabilito tra gli enti della natura, fornente il collante etico essenziale alla nuova collocazione ontologica dell'umanità, non più in continua tensione verso l'egemonia. Laddove l'autocoscienza esistenziale, differente dall'aspetto superiore della prima, si presenta costituita dalla semplice attribuzione a sé degli atti compiuti. Questo senso di *agentività*, che opera all'interno di una struttura causale alcune volte alterata, dal conflitto interiore tra una volontà satrapica e la pericolosità concreta dell'ambiente circostante, si dimostra necessario soprattutto per la sopravvivenza materiale e non per la consapevolezza del significato ultimo delle cose, che si può raggiungere solo mediante la visione simbolica a essa congiunta. Il riconoscimento di se stessi o meno con l'immagine deposta, produce un *foro interiore* da cui deriva l'aspetto simbolico, indispensabile alla concettualizzazione che il soggetto deve produrre di se stesso per pervenire a un'autocoscienza logica e dischiudersi alla *trascendenza percettiva*¹¹.

In termini evolutivi, il passaggio descritto comporta un notevole vantaggio o superiorità cognitiva. La determinazione del *foro interiore permanente* è alla base del costituirsi dell'autocoscienza: il rapportare l'immagine a sé o all'Altro da sé, implica una valutazione connessa a una scelta che tiene conto non solo delle tendenze sostanziali escludenti il Tu, ma anche dell'*appeal* derivato dall'estetica del bene. Il confronto realizzato innesca o il *senso di colpa* (meccanismo nevropatico, introflesso-negativo che va evitato) o la *contrizione* (dinamica

¹⁰ La *connessione inter-subalterna acratice* è la connessione in cui ognuno si pone dipendente dall'altro nell'ottica del servizio, senza la presenza di un superiore su tutti, pertanto nasce da un rapporto non improntato su un potere istituzionale una gerarchia onto-sociale dispotica.

¹¹ La *trascendenza percettiva*, si realizza quando il soggetto non più sottoposto alla logica del dato bruto subito nel processo percettivo primario (indispensabile per la sola sopravvivenza materiale), si apre alla complessità esperienziale propria della dimensione simbolica, rendendo la propria vita ricca di significati e quindi idonea a un'esistenza completa.

aliofilica, estroflessa-positiva che va potenziata), ma allo stesso tempo la consapevolezza dell'ulteriore dimensione a cui siamo destinati. Se posso scegliere, sono nella possibilità di trascendermi, quindi nell'opportunità del tempo eterno nella dilatazione del presente, in quanto non più sottoposto al divenire angosciato degli *attimi egocentrati*, escludenti l'altrui posizione intenzionale.

L'*agiografia della razionalità* nella sua dimensione pneumatica induce a una rivoluzione culturale, avendo compreso i gravi guasti di natura psicoesistenziale, socio-politico-economica, antropologica, prodotti dalla *ragione amartica o pananagica*. Tale tipo di razionalità, declinata attualmente nella sua forma strumentale, deve essere sostituita dalla *ragione panagica* di chi, giacché puro, ha preservato interiormente la Presenza eidetica, portandola a compimento. Difatti, solo passando da un Io monarchico-tirannico a un Io isocratico che sia di tipo sociofilico e non sociopatico, ossia affetto da *aliopatia primaria* (forma deviata di percezione che esclude il Tu poiché concepito come perenne minaccia, per la supremazia del soggetto), si è in grado di conoscere il vero e di agire pertanto in modo corretto.

La *mutatio cordis* che si ispira nel suo compimento al paradigma mariano della *Panagia*, della totale purezza posizionale, deve costituire il nuovo fondamento epistemologico della scienza, perché modificando l'intenzionalità presente nell'atto percettivo o intellettuale, ha superato il *focus mentale* in cui era precipitata in precedenza mediante la *curvatura egoica* dell'attenzione. Solo in questa maniera si perviene all'effettivo intendimento della realtà, la quale consiste nell'apertura degli occhi, propria dello sguardo ormai purificato. Così, se le facoltà superiori di una *mente indivisa* dal *muro della discordia interiore* non sono obnubilate, si attua un'*attenzione esodica dal Mio* comportane la *letizia epifanica* provata all'apparire dell'altro, che, con la sua sola esistenza, non produca più la relativizzazione dell'Io.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anders, G. (2003). *L'uomo è antiquato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cavarero, A. (1990). Dire la nascita. In AA.VV., *Diotima. Mettere al mondo*. Milano: La Tartaruga.
- Evdokimov, P. (1980). *La donna e la salvezza del mondo*. Milano: JacaBook.
- Gilligan, C. (1991). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli.
- Horkeimer, M. e Adorno, T. W. (1980³). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Irigaray, L. (1975). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.
- Lopez, R. (1975). *La rivoluzione commerciale del Medioevo*. Torino: Einaudi.
- Lops, E. (2017). *La stanza del re*. Rimini: Raffaelli.
- Merchant, C. (1988). *La morte della natura*. Milano: Garzanti.
- Rich, A. (1976). *Of Woman Born: Motherhood As Experience and Institution*. New York: Norton.

**CLAVES PICTÓRICAS EN UNA NOVELA NEGRA
DE CAMPUS: *NATURALEZA CASI MUERTA*
PICTORIC KEYS IN A CAMPUS DETECTIVE NOVEL:
NATURALEZA CASI MUERTA
Emilio RAMÓN GARCÍA
*Universidad Católica de Valencia***

RESUMEN

Naturaleza casi muerta presenta los bodegones de Georg Flegel como reflejos intertextuales de ideales y valores sociales en descomposición al tiempo que como clave para resolver los crímenes. Compagina la literatura policiaca de campus escrita por mujer con las claves pictóricas barrocas y la filosofía tomista con el mundo contemporáneo. La descomposición de los ideales por parte de profesores, estudiantes, medios de comunicación e instituciones tienen su correlato en los símbolos presentes en los cuadros y en su interpretación tomista. Frente a ellos, tres mujeres trabajan por la igualdad social, la justicia y la educación como motor del cambio.

Palabras clave: Riera, Novela Negra de Campus, *Naturalezas Muertas*, Cultura del anti-héroe, Écfrasis.

ABSTRACT

Casting contemporary events in an incriminating light, the detective novel in Spain pays more attention to the social portrait than to solving the mystery. Riera uses Flegel's still-life paintings both as the key to solve the mystery as well as a technique to provide the novel with an allegorical meaning. By combining the Campus Detective Novel with Baroque pictorial techniques, *Naturaleza casi muerta* presents us with some insights on campus and anti-hero culture and on feminine detective novel issues. The decomposition of ideals, values, natural and urban spaces, the rise of intolerance, hedonism and power abuse and the media's and the internet's role on forging realities are mirrored by the elements of evil in still-life

paintings according to Thomas of Aquinas. Opposite to them, three women work against the odds to promote education, tolerance, social justice and equality.

Key words: Riera, Campus Detective Novel, Still-life, Anti-hero culture, Medieval Hermeneutics.

Carme Riera explora los nexos entre la novelística y el arte en *Naturaleza casi muerta* (2012). Las naturalezas muertas de Georg Flegel (1566-1638) se convierten en reflejo de nuestra sensibilidad moderna y de sus carencias, reproducciones de una sociedad “urbana y moderna, plagada de unas nuevas realidades sociales negativas” (Colmeiro, 2015: 25) que preocupan a la escritora. Partiendo de la simbología pictórica y de la filosofía medieval aplicada a los bodegones analizamos *Natura* como una obra casi pictórica que revela los entresijos de la sociedad que representa en el marco del *police procedural* femenino de campus.

La novela comienza explicando las excelencias de la Universitat Autònoma de Barcelona para, inmediatamente, dar cuenta de la desaparición de Constantinu Iliescu. Las pesquisas iniciadas por las profesoras Adrover y Casasaies pasan al terreno policial al encontrarse el cadáver de una estudiante, Laura Cremona, al que le seguirán dos estudiantes y un profesor. En cada una de las víctimas se halla uno de los elementos que simbolizan el mal en otras tantas obras de Flegel. Éstas sirven de pistas para la resolución del crimen al tiempo que de reflejo de las carencias y problemas de la sociedad.

La novelística negra española pone énfasis en servir de reflejo de la sociedad contemporánea. En este sentido, el enigma

cede terreno, importando más el entorno en que se desarrolla un crimen y las reflexiones que ese entorno provoca en los personajes, de modo tal que la investigación del delito asume una condición de pretexto para explorar en las carencias de la sociedad (Díaz, 2001: 1).

Esto implica que el crimen se percibe como una manifestación de la corrupción del sistema, por lo que “the apprehension of the delinquents is insufficient for restoring

order and balance in the social system” (Collins, 2012: 78). La resolución del crimen no implica una restauración del *statu quo* sino su cuestionamiento.

Al situar los asesinatos y la investigación en el campus de la Universitat, la novela queda enmarcada en la literatura negra de campus. Se trata de novelas cuyas tramas se desenvuelven en espacios, ambientes e intereses universitarios y en las que las rencillas y envidias de los a priori civilizados miembros del claustro resultan clave para la trama (Sultan, 2012: 89). Suelen mostrar un mundo “furtive, secretive, conspirational, pique and utterly narcissistic” (Sultan, 2012: 93), con académicos que llegan a límites insospechados para alcanzar sus objetivos.

Riera ya había mezclado algunos rasgos detectivescos y pictóricos en obras anteriores, como en *Una primavera per a Domenico Guarini* (1980) y en *Joc de miralls* (1989). En *Una primavera*, el trabajo detectivesco va dirigido a la resolución del porqué Guarini vandalizó la *Primavera de Botticelli*, cuadro que se erige en el “locus where various other texts... converge” (Tsuchiya, 199: 94), y que liga las historias de los dos protagonistas. Por otra parte, *Joc* es, esencialmente, una historia detectivesca repleta de “intertextual mirroring and ‘mirage’ effects or false images” (Pérez, 1999: 160), como ocurre en *Natura*.

El uso de simbologías, luces y sombras en las naturalezas muertas se remonta al origen de las mismas. Las obras más significativas y que más han perdurado son aquellas que guardan una simbología, aquellas que hacen referencia “to other cultural concerns in other domains (for example those of ideology, sexuality, economics, class)” (Bryson, 2013: 14). En las naturalezas muertas de los contemporáneos de Flegel encontramos una variedad de respuestas sociales ante la abundancia que provenía del comercio y del imperio; actitudes que oscilan desde la moralidad más rígida hasta el disfrute más hedonista, pasando por la ansiedad que producía el consumismo exacerbado (Bryson, 2013: 14). En este marco la voracidad con la que los insectos atacan a plantas, flores y alimentos es reflejo de las tensiones provocadas por, por ejemplo, la esclavitud y otras actitudes que corroen las virtudes de la sociedad. Si bien las interpretaciones religiosas empiezan a ser desplazadas en el siglo XVII, estas conviven con el afán económico, social y

político durante un tiempo. Se genera una dialéctica entre los que usan la pintura como justificación de la existencia de Dios frente a los males morales del mundo y aquellos que optan por valores mundanos.

En las naturalezas muertas encontramos unos objetos bañados en luz y otros rodeados de oscuridad. Esta oscuridad no se define como una mera ausencia de luz, sino que supone, por una parte, ser el feroz oponente de aquello que está en la claridad y, por otra, ser el complemento perfecto que resalta las virtudes del factor luz (Arnheim, 1974: 266). Las virtudes en *Natura* vienen de la mano de tres mujeres con autoridad en sus respectivos campos profesionales y que trabajan en un equipo, algo distintivo en la novelística negra femenina y que, por el mero hecho de desviarse “de lo que era el *hard-boiled* masculino [supone una subversión] del género incluso cuando no se trate de novelas explícitamente feministas” (Ramón, 2017: 152).

Encontramos la primera contraposición de luces y sombras en la imagen atractiva de un campus de excelencia universitaria y con una potente actividad investigadora rodeada por lo que antes había sido un bosque y que ha quedado reducido a un pequeño reducto destinado a vertedero ilegal. Aquí se encuentra el cuerpo de la primera víctima. Riera traza así un simbólico nexo entre los asesinos de personas y los que han llenado el lugar de “electrodomésticos enmohecidos, bolsas de escombros, y plásticos sucios [...]. Hacía tiempo que un asesino de paisajes había convertido el lugar en basurero” (117). La realidad académica sufre la misma descomposición, habiéndose alejado de lo que era su proyecto fundacional a todos los niveles: “La diferencia con el mastodóntico campus actual era enorme. Pero lo eran más los ideales de quienes la fundaron comparados con las ideas de los profesores actuales” (22). El claustro docente es un mundo de rencillas y envidias en el que impera la cultura del ataque a la autoestima y la necesidad de dominio sobre alguien y en el que los ataques vienen por parte tanto de hombres como de mujeres (Hooks, 2000: 64-70; Butler, 2004: 53-55) Tras la desaparición del estudiante, la profesora Casasaies y la decana Adrover son atacadas por el defensor de los estudiantes, Capllonc y por la vicedecana de Ordenación Académica.

La profesora Adrover es una incansable luchadora que se toma su trabajo como un apostolado incluso a costa de su salud. Haciéndose eco de las palabras del célebre poema de Espriu, ella cree que “el motor del cambio del país, lo que nos haría más libres, más ricos y más felices, se fundamentaba en la educación” (39). Siempre trabaja

ilusionada con la certeza de cambiar el mundo desde las aulas [por lo que acepta su cargo] con ganas de mejorar la facultad, aumentar la calidad de la docencia, el entusiasmo pedagógico de los profesores, potenciar las buenas relaciones entre los miembros del claustro (38).

Pero ni su trayectoria ni sus propósitos le salvan de los ataques de compañeros y de estudiantes. Hija de republicanos represaliados y antifranquista, pese a “su trayectoria de luchadora por la democracia y las libertades, [los okupas la comparan] a aquellos dos monstruos” (17): Hitler y Franco.

La novela de campus suele mostrar también la figura del “anti-culture hero” (Esen y Toker, 2013: 41). Se trata de uno o varios alumnos universitarios con una creciente falta de interés por adquirir cultura y aprender. En *Natura*, “el porcentaje de estudiantes que desaparecen en los primeros meses de curso es alto. [Y] Las estadísticas de absentismo [...] no hacían sino aumentar” (21). Este desprecio por la cultura obliga a profesores como Bellpuig, especialista en arte, a enseñar asignaturas como la de cultura española en la que igual habla “de Velázquez como de la paella valenciana, de Almodóvar o de Cervantes” (29), en un vano intento de hacerla atractiva. El ensayo comparativo acerca de dos pintores de naturalezas muertas de una de las estudiantes, Laura Cremona, da cuenta de ello. Su análisis, reducido a ocho palabras escritas “con una letra grande, de caligrafía inglesa. Firmado y rubricado por una nube [se limita a argumentar que] Flegel no tendría que pintar moscas ni mosquitos” (32). Ante este panorama, el único solaz para Bellpuig son las conferencias como la que prepara para la fundación *CaixaForum* sobre Flegel: “Natura quasi morta”.

Esta conferencia sobre Flegel sirve de nexo alegórico donde convergen los asesinatos y los problemas de la sociedad. En la

vagina del primer cadáver encuentran el símbolo del mal en *Dessert Still-Life*, un ratón de plástico. En esta pintura, el ratón roe azúcar tras haber abierto una nuez, símbolo de Cristo según San Agustín, cuya cáscara nos remite a la madera de la cruz. Aquí el mal es entendido como la ausencia de una perfección que a un sujeto le corresponde poseer por naturaleza (Echevarría, 2012: 22-23). El bien, representado por el papagayo de plumas verdes custodia los confites, las nueces, los higos, las pasas, y la copa de vino, símbolos de la naturaleza divina de Jesús, y un racimo de uvas que simboliza la alegría y la fecundidad (Gutiérrez, 2014: 96), propias de una joven. Partiendo de que, según Santo Tomás, el mal se manifiesta con más crudeza cuanto mayor son los bienes que corrompe, la cuestión que se plantea no es tanto quién cometió el mal, sino qué bienes fueron corrompidos anteriormente para haber llegado al momento actual.

Naturaleza revela unos estudiantes sin interés alguno por su educación, pero capaces de hacer colas hasta altas horas de la madrugada para entrar en los bares y discotecas. Laura Cremona, por ejemplo, representa la predilección por la apariencia y lo superficial, dejándose seducir por la televisión. Cuando acude a una entrevista para hablar sobre el desaparecido Iliescu, aparece muy ataviada y maquillada, encantada de estar delante de las cámaras. En opinión de Vallhonrat, psicólogo infantil y adolescente, ella es una mitómana que busca hacerse un hueco en la tele para presentar concursos en la televisión de Berlusconi, pues “parece que en Italia las adolescentes están obsesionadas con eso” (34). Laura resulta el reflejo de la uva, -la juventud-, la flor o el azúcar atacados por el ratón de *Dessert Still-Life*.

Los medios de comunicación también proyectan sombras. El entrevistador, contagiado de una “sacrosanta indignación” (32) no duda en dar crédito a las acusaciones sin fundamento de que a los profesores no les importa la desaparición de Iliescu, y silencia las actuaciones de las profesoras Casasaies y Adrover para ganar audiencia. Cuando se descubre la desaparición de Laura, los medios se apresuran a llamarlo la desaparición de los estudiantes enamorados, forjando una realidad alternativa. Una forja de realidades a partir de las apariencias también presente en los *reality shows*. El que entrevista a la madre del principal

sospechoso, Marcel Bru, da por bueno que la madre del sospechoso afirme que su hijo es inocente ya que ella “lo había parido, dado de mamar, velado cuando estaba malo” (117). Sistemáticamente, los medios atacan a quienes defienden un ideal, como los insectos y roedores sobre los símbolos del bien.

Otro medio forjador de opiniones y realidades a partir de especulaciones son los *blogs*. Los bloggers relacionan la desaparición de Laura con el asesinato de la estudiante Meredith Kercher en Italia en 2007 y asumen que las personas más cercanas a la víctima son las culpables. La amiga de Laura, Domenica, pasa a ser víctima de sus ataques. Su madre, dolorida, la defiende. Lo cual les da “alas para poder considerarla más culpable todavía” (62). Cuando aparece el supuesto enamorado desaparecido, Iliescu, también es blanco de comentarios incendiarios. Internet se revela como medio propicio para los ataques fáciles y constantes (Jacquet 2015; Ronson 2015).

Todos estos representantes de la anti-cultura, alegorías del ratón y de los insectos en *Dessert Still-Life*, se contraponen al equivalente al papagayo (el vigilante de los bienes y las virtudes): Rosa Casasaies. Siempre dispuesta a ayudar, la profesora aún mantiene amistad con bastantes de los estudiantes que conoció cuando empezó. Con los de hoy, sin embargo, tiene serios problemas de comunicación, al igual que con su hija Cristina, de veinte años, la cual planta un muro que hace que “la comunicación [haga] agua por todas partes” (16). Para Vallhonrat, su marido, esto se debe a que se la había “acostumbrado a ser el centro de todas las atenciones [...]”. Consentida y egoísta, había ido construyendo a su alrededor un muro que a sus padres no les era posible traspasar” (16). Encontramos un retrato de hedonismo, falta de comunicación y con un decreciente deseo por adquirir conocimiento. Casasaies, como el papayo en *Dessert Still-Life*, queda relegada a un rincón.

En el grupo de los *anti-culture heroes* encontramos a Marcel Bru y a su compañero de carrera Ràfols. Estos estudiantes, mantenidos por sus padres fuera del domicilio familiar, reflejan una alarmante actitud de dejadez y falta de valores sociales. Por elección propia, viven rodeados de inmundicia: “en el fregadero de la cocina se amontaban los platos y sobre la encimera había sartenes y ollas con restos de comida medio florecida” (84).

Tienen preservativos usados y restos de porro en los cajones de la mesita de noche, y un baño con “color de ataque de hígado rabioso y sobre el amarillo hepático triunfaban los pelos de barbas y cabellos” (84). El piso ejerce de nexos con la naturaleza en descomposición que rodea al campus. Pese a estudiar Derecho, insultan a la policía, los representantes del sistema al que ellos pretenden incorporarse. Sus oportunidades desperdiciadas son reflejo de las monedas que aparecen en *Desert Still-Life*, rodeadas de manjares en descomposición, alegoría de esos bienes que, según la filosofía tomista, optan por no potenciar.

Si Cremona representa la superficialidad y el gusto por la imagen, y Bru y Ràfols representan la no potenciación del esfuerzo, los mayores representantes de la anti-cultura son los okupas anti-Bolonia. Siempre dispuestos a la descalificación y a un uso de la violencia propio de una cultura de la dominación (Hooks, 2000: 70), atacan a “los burgueses capitalistas, [y a] los cuerpos represores –policías y docentes–” (71). Según ellos, Ilescu “no dejaba de ser un inmigrante del Este por muy Erasmus que fuera [por lo que] si no había sido encontrado todavía era porque a los *gossos* (perros) *d’esquadra* no les interesaba buscarlo” (123). Su actividad consiste en ocupar edificios del campus, ocasionar destrozos, robar ordenadores y atacar a guardias de seguridad en una supuesta defensa de unos derechos que imponen a fuerza de piquetes y pancartas “llenas de insultos contra el rector y contra Adrover” (17). Paradójicamente, tanto Adrover como Casasaies son las mayores defensoras de los ideales y los beneficios de la educación y procuran ser “social actors capable of influencing” (Braidotti, 2013: 2). La sombra que los okupas proyectan no hace sino incrementar la luz que ellas representan.

El mayor peso de la corrupción del ideal universitario recae en el profesor Bellpuig, cuyo papel en la trama empieza a desvelarse con la aparición del cadáver de la segunda víctima: Domenica Arrigo. A Domenica le encuentran un escarabajo de plástico en los genitales, conectando así con el cuadro *Frühstücksbild mit Hering, Bartmannskrug und Hirschkäfer* de Flegel. Aquí apreciamos un arenque cortado y unos tallos de puerro, acentuando el carácter de comida frugal propio del

ayuno, acompañados del pan y el vino, símbolos de la Eucaristía, y a los que ataca el escarabajo. Bellpuig tiene la obligación de respetar el ayuno que pueda suponer cualquier relación con sus estudiantes, pero, como el escarabajo, no quiere dejar escapar la oportunidad del festín. Para éste, una mujer es una presa esperando ser cazada y

no quería ni pensar cómo lo juzgaría la decana si acababa por enterarse. Pero se hubiera considerado un perfecto imbécil si no aprovechaba la oportunidad gratuita que le brindaba Domenica (dijo) –y se rio del adjetivo con el cual había calificado el sustantivo oportunidad (167).

Para él, las mujeres son objetos de usar y tirar, y deja por el camino un reguero de víctimas. En este cuadro, las virtudes y los bienes están indefensos ante el ataque del escarabajo.

Siendo su hermano asesor personal del presidente de la Generalitat, Bellpuig está acostumbrado a intimidar y a abusar de su posición. Se ha estado aprovechando de los estudiantes durante veinte años y, gracias al trabajo de sus becarios, firma como suya una edición monumental del *Diccionari de termes artístics* que le reporta grandes méritos. Como su arrogancia le acarrea problemas con sus colegas, pretende valerse de sus contactos políticos para conseguir el puesto de director del Instituto Valenciano de Arte Moderno. Su falta de escrúpulos y de moral encaja con su afición por las naturalezas muertas. Cuando la subinspectora Vázquez empieza a investigarlo, descubre que éste ronda los cincuenta y cinco años, una edad “en la cual su alma, según Aristóteles, llevaba cinco años muerta” (167), acentuando así el estado de descomposición de la misma.

Bellpuig es la tercera víctima y junto a él aparece una mosca de plástico, como la que vemos posada sobre una manzana, símbolo del amor carnal (Gutiérrez, 2014: 96), en *Große Mahlzeitdarstellung*. El manjar está compuesto por elementos alegóricos de Cristo, como el pan, el pez, el vino y el cítrico, símbolo habitual de la amargura de la Pasión aunque también puede simbolizar el amor. En primer plano encontramos una manzana parcialmente pelada. El hecho de que una mosca, imagen de los vicios fundamentales y representación de

Beelzebub, venga acompañada de otros insectos, parece aludir “al pecado, y a su inductor; la mosca” (Aragónés, 2002: 445). Bellpuig encarna así al señor de las moscas, el inductor del mal, según la hermenéutica medieval.

Las referencias a las moscas nos devuelven al ámbito de los medios de comunicación. Pese a que la policía había pedido discreción para poder hacer su trabajo, a los periodistas, atraídos por esta “moda de asesinar en el campus como a las moscas los culos de los asnos” (180), sólo les importan “los índices de audiencia, un muerto alegra mucho el telediario” (180). Para estos, “la sangre académica constituía un plus para atraer espectadores” (185) y no vacilan en pedir dimisiones, tanto académicas como políticas.

También sintomática de la descomposición de los ideales del mundo académico resulta la preocupación del rector por sufrir la humillación de pasar a la historia de la Autónoma como el rector de los asesinatos y por el temor de que las demás universidades aprovechen la coyuntura para arrebatarles estudiantes. Al descubrirse que Bellpuig y Domenica habían mantenido relaciones sexuales, el rector teme que las otras universidades proclamen que, para ellos “la moral de la vida universitaria es muy importante. En nuestra universidad la garantizamos, no como en otros campus” (220), exacerbando el carácter de furtivismo mencionado por Sultan.

A Marcel Bru, la cuarta víctima, le encuentran unas empleadas del equipo de limpieza contratado para adecentar la zona de guerra y de inmundicia que habían dejado tras de sí los okupas. Junto a él, una cucaracha impresa en papel como la que se cierne sobre las frutas y las nueces, símbolos del bien y de la cruz en *Pfirsichzweig*. El mal, representado por la cucaracha, asedia a los símbolos del bien, los duraznos y las nueces. Una interpretación superficial podría sugerir que el mal va a prevalecer. No obstante, en el cuadro resalta el color de los duraznos frente al fondo oscuro, acentuando el contraste entre la luz y la sombra, su necesaria compañera para resaltar su valor.

Según los principios tomistas aplicados en no pocas representaciones artísticas del siglo XVII, el mal se manifiesta con mayor crudeza cuanto mayores sean los bienes a corromper, los cuales suelen estar representados de manera muy luminosa.

En este sentido, Riera nos muestra a tres mujeres incansables cuyas labores profesionales se complementan tanto en la resolución del crimen como en la defensa de la educación, la igualdad y la justicia; cuales papagayos verdes o duraznos de Flegel. Rosa Casasaies, Dolors Adrover y Manuela Vázquez se enfrentan no sólo a las dificultades que les plantea la anti-cultura del hedonismo, la ignorancia, la violencia física y verbal, el nepotismo y el abuso de poder que denuncia Hooks, sino también a las de la lucha por “los derechos de la mujer en igualdad con los del hombre, como ciudadana del mundo de iguales derechos, y no ciudadana de tercera categoría” (Farrington, 2000: 85). El hecho de que jueguen un papel tan activo en la novela viene a reforzar la tendencia de Riera de proporcionar “a woman-centered inquiry, considering the possibility of the existence of a female culture within the general culture shared by men and women” (Ramón, 2008: 6). Conscientes de que “siempre pasaba lo mismo: aunque estuvieran en minoría, eran los hombres los que llevaban la voz cantante” (23-24), no dudan en unir esfuerzos.

De inicio, al igual que les ocurre a otras mujeres detectives de ficción, la supuesta autonomía profesional de Vázquez queda en entredicho. Por ese motivo, resulta imprescindible el trabajo colaborativo tanto con miembros del cuerpo policial como del mundo universitario. En el primero se rodea de gente profesional como su ayudante experta en informática o como la agente Rosario Hurtado, con buen manejo del procedimiento policial, y en el mundo universitario se apoya en las dos profesoras. Este trabajo colectivo refuerza el carácter de *police procedural* femenino y de campus en el que ni la resolución del asesinato ni la defensa de los valores e ideales se producen gracias a los personajes con mayor responsabilidad: todos ellos hombres. De hecho, la resolución de los asesinatos no hubiera sido posible sin la colaboración de Adrover y de Casasaies. Fruto de esta colaboración, Vázquez descubre la relación entre el ratón y los insectos de plástico encontrados en los cuerpos de las víctimas y las naturalezas muertas de Flegel con las que estaba trabajando Bellpuig. El asesino resulta ser su becario, que buscaba vengarse del profesor, y los tres estudiantes muertos son víctimas

colaterales para despistar a la policía. No obstante, como ya avanzamos, la resolución del enigma queda en segundo plano.

Riera, fiel a su propósito de crear una literatura que analice la condición humana, combina las naturalezas muertas de Flegel con la novela negra femenina de campus para desmenuzar los mecanismos que mueven a la sociedad y a sus instituciones. Como ya hiciera en obras anteriores, los cuadros sirven de ligazón de la historia y como reflejos intertextuales. En el proceso descubrimos el papel que juegan los representantes de la anti-cultura, representados en los bodegones como insectos y redores, y el mayor corruptor de los ideales de la educación, Bellpuig: el señor de las moscas, el inductor del mal según la simbología tomista. Frente a ellos encontramos los ideales de la educación, el esfuerzo y la profesionalidad representados por Vázquez, Adrover y Casasaies: el papagayo, los duraznos, la nuez o el vino de las naturalezas muertas cuya luz se ve reforzada por contraste con la cantidad de sombras y ataques que sufren. Estas tres mujeres con autoridad profesional simbolizan el ideal de una sociedad mejor a través de la educación, el consenso, la tolerancia y la autoridad ejercida entre iguales, nunca impuesta a golpe de poder, pues implicaría la opresión de un grupo sobre otro, puntualiza Riera (Glenn, 1999: 55). No se trata de imponer un modelo, ni de aspirar a unos valores perfectos como en la época de Flegel, sino de buscar un equilibrio entre aquellos valores del pasado que merecen seguir vigentes -la cultura del esfuerzo, la educación, o la búsqueda de la verdad- y el mundo contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. 1954, University of California Press, 1974.
- Aragón Estella, E. (2002). El vuelo de la mosca: Beelzebub en las artes. *Archivo Español de Arte*, 75(300), 407-46.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Oxford: Blackwell Publ.
- Bryson, N. (2013). *Looking at the Overlooked: Four Essays on Still Life Painting*. Londres: Reaktion Books.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

- Collins, S. M. (2012). Feminizing the Detective Novel: Marcela Serrano's *Nuestra Señora de la Soledad*, the Neo-Policial and the Creation of Feminine. *Chasqui: revista de literatura latinoamericana*, 41(1), 73-84.
- Colmeiro, J. (2015). Novela policiaca, novela política. *Lectora*, 21, 15-29.
- Díaz Eterovic, R. (2001). La novela policial en el cambio de siglo. *Presentación. Feria de Francfort*. Francfort, Alemania.
- Echavarría, A. (2012). Tomás de Aquino y el problema del mal: la vigencia de una perspectiva metafísica. *Revista cuatrimestral del departamento de filosofía*, 45(3), 521-544.
- Espriu, S. (1969). Assaig de càntic en el temple. En J. M. Castellet, J. M. y J. Molas (Eds.) *Ocho siglos de poesía catalana. Antología bilingüe* (pp. 520-21). Madrid: Alianza Editorial.
- Esen, M. F. y Toker, A. (2013). The “Merrie England” lecture in Kingsley Amis's *Lucky Jim*: a success or a failure? / Kingsley Amis's *Lucky Jim* adli eserindeki “Merrie England” temali konusma: basari mi veya Basarisizlik mi? *Journal of Language and Literature Education*, 2(7), 35-46.
- Farrington, P. (2000). Documenta. Interviews with Ana María Matute and Carme Riera. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 6(1), 75-89.
- Glenn, K. (1999). Conversation with Carme Riera. En K. M. Glenn, M. Servodidio y M. S. Vásquez (Eds.), *Moveable Margins. The Narrative Art of Carme Riera* (pp. 39-57). Lewisburg, Pennsylvania: Bucknell UP.
- Gutiérrez Alonso, L. C. (2014). Semiología del lenguaje floral en la pintura barroca madrileña. *Comentarios a una exposición. Museo del Prado. 1986-2013*. Recuperado de www.museodelprado.es/uploads/tx_gbboletinobras/numero_20_06.pdf [Fecha de consulta: 01/12/2014].
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for Everybody. Passionate Politics*. Brooklyn, New York: South End Press.
- Jacquet, J. (2015). *Is Shame Necessary? New Uses for an Old Tool*. New York, New York: Penguin Random House.
- Pérez, J. (1999). A Game of Mirrors: Specularity, Appearance, Doubling and Trompe L’Oeil in Carme Riera’s *Joc de Miralls*. En K. M. Glenn, M. Servodidio y M. S. Vásquez

- (Eds.), *Moveable Margins. The Narrative Art of Carme Riera* (pp. 153-56). Lewisburg, Pennsylvania: Bucknell UP.
- Ramón García, E. (2008). Discourse, Memories and Facts: The Perception of History and the Other in *Por el cielo y más allá* (2001) (*Cap al cel obert*) (2000). *Journal of Catalan Studies*, 16-31.
- Ramón García, E. (2017). Una mirada femenina sobre la equidad y la educación en un *police procedural* de campus: *Natura quasi morta* de Carme Riera. *Estudios Filológicos*, 59, 149-163.
- Riera, C. (1980). *Una primavera per a Domenico Guarini*. Barcelona: Destino.
- Riera, C. (1989). *Joc de miralls*. Barcelona: Destino.
- Riera, C. (2007). *Azorín y el concepto de clásico*. Universidad de Alicante.
- Riera, C. (2012). *Naturaleza casi muerta*. Madrid: Alfaguara.
- Ronson, J. (2015). *So You've Been Publicly Shamed*. University of Wales Press.
- Sultan, S. S. (2012). A. S. Byatt's Possession and its critique of academic obsessive interests. *Journal of Research in Gender Studies*, 2(1), 87-101.
- Tsuchiya, A. (1989). Seduction and Simulation in Carme Riera's *Una primavera per a Domenico Guarini*. En K. M. Glenn, M. Servodidio y M. S. Vásquez (Eds.), *Moveable Margins. The Narrative Art of Carme Riera* (pp. 83-103). Lewisburg, Pennsylvania: Bucknell UP.

**LA LITERATURA A EXAMEN:
REESCRIBIENDO EL CANON LITERARIO EN FEMENINO
LITERATURE ON REVISION:
REWRITING FEMALE LITERARY CANON**
María REYES FERRER
Universidad de Murcia

RESUMEN

A la hora de abordar los estudios literarios, las escritoras han sido las grandes ausentes a lo largo de los años, y su participación en la disciplina literaria ha sido cancelada por diversos motivos. La consecuencia directa de la falta y/o la invisibilidad de las escritoras en la tradición literaria es que el lector, únicamente, tiene acceso a las interpretaciones masculinas del pensamiento o de las diversas experiencias vitales, así como de las vivencias exclusivamente femeninas, que han sido interpretadas desde la óptica de la cultura patriarcal hegemónica. Por este motivo, en el presente estudio trataremos de analizar la literatura desde una perspectiva feminista, para reinterpretar los textos y dar visibilidad al papel de las escritoras y las lectoras.

Palabras clave: literatura, feminismo, escritora, lectora.

ABSTRACT

When approaching literary studies, women writers have been the great absentees throughout the years, and their participation in the literary discipline has been canceled for various reasons. The direct consequence of the lack and/or invisibility of women writers in the literary tradition is that the reader only has access to the masculine interpretations of the thought or of the diverse vital experiences, as well as of the exclusively feminine experiences, that have been interpreted from the perspective of the hegemonic patriarchal culture. For this reason, in this study we will try to analyze literature from a feminist perspective, to reinterpret texts and give visibility to the role of women writers and readers.

Key words: literature, feminism, woman writer, woman reader.

1. INTRODUCCIÓN

El acto de leer implica interpretar el texto escrito, con el objetivo de adquirir una plena comprensión del mensaje transmitido por el emisor del mismo. Cuando el lector tiene acceso a textos literarios, conviene tener en cuenta que estos son, en su mayoría y por diversos motivos, de autoría masculina, y sus mensajes están impregnados de una visión androcéntrica de la realidad, así como de todos los elementos que la componen. Por este motivo, y gracias a los trabajos realizados por la crítica literaria feminista, en el análisis literario se han incorporado categorías como identidad y género, poniendo de manifiesto las relaciones que existen entre la textualidad y la sexualidad, con el propósito de interpretar las escrituras presentes en los diferentes textos. Elizabeth Vivero propone a tal respecto el término *hexis corporal* para elaborar teorías literarias y proceder al análisis de los textos.

Se parte para ello de la concepción de que el lenguaje es una técnica corporal y la competencia lingüística una dimensión de la *hexis corporal* a través de la cual se expresa toda la relación del mundo social y toda la relación socialmente instruida con el mundo. Así mismo, el cuerpo representado por medio del texto literario coadyuva a la elaboración de un discurso de la corporeidad que determina las estructuras lingüísticas pertinentes para cada sexo. [...] La *hexis corporal* se evidencia, por consiguiente, en el lenguaje mismo tanto en su dimensión simbólico-discursiva que construye o reconstruye una imagen en torno a la mujer y a lo femenino o masculino, como en su dimensión morfosintáctica, puesto que permea las estructuras narrativas del texto literario, por medio de las cuales se condiciona el armado de los mundos representados. Sirva entonces este esfuerzo para seguir profundizando en la relación entre cuerpo y escritura (Vivero Marín, 2011: 279).

Por consiguiente, la consecuencia directa de la falta y/o la invisibilidad de uno de los posibles emisores del texto, es decir de las escritoras, es que el lector únicamente tiene acceso a interpretaciones masculinas de las diversas experiencias vitales, así como de las vivencias exclusivamente femeninas, como la

maternidad o la representación de la propia mujer con las consiguientes desviaciones, idealizaciones y malinterpretaciones que han quedado fuertemente arraigadas en la cultura patriarcal hegemónica. Las lectoras, por su parte, lejos de identificarse con una experiencia femenina recogida en los textos, construyen una imagen de sí mismas a partir de los juicios de los hombres, aceptando una realidad organizada a través del pensamiento patriarcal, proclamado como universal. Elaine Showalter (1986) alarmaba acerca de los riesgos de estudiar los estereotipos de las mujeres a través de los textos, el sexismo de los críticos y el limitado rol que las mujeres han desempeñado en la historia literaria, ya que las lectoras nunca conocerían la verdadera experiencia femenina y tan solo tendrían acceso a ella a través del pensamiento masculino, es decir, cómo los hombres pensaban que las mujeres se sentían. A la falta de representación habría que añadir, además, la experiencia particular del receptor del texto, algo que plantea Jonathan Culler:

Si la experiencia de la literatura depende de las cualidades de una persona lectora, podría preguntarse qué diferencia habría en la experiencia de la literatura, y por lo tanto en el significado de la literatura, si esta persona fuera, por ejemplo, mujer en vez de varón. Si el significado de una obra es la experiencia de un lector, ¿qué diferencia hay si ese lector es una mujer? (Culler, 1984: 42).

A partir de los años 70, en pleno auge del feminismo, la cuestión sobre la autoría femenina suscitó un notable interés dentro del movimiento, manifestando la necesidad de (re)conocer a las mujeres como escritoras, como sujetos literarios, para percibir la experiencia femenina en primera persona. En palabras de Showalter, necesitamos responder a dos interrogantes: “qué deseamos saber y cómo encontrar las respuestas a las preguntas que provienen de nuestra experiencia” (Showalter, 1999: 81). Este nuevo acercamiento a la escritura femenina presenta dos vertientes de estudio fundamentales: la mujer como escritora y la representación de la mujer en el texto. Para abordar dichas cuestiones, Elaine Showalter propuso como modelo de análisis el término de *ginocrítica*, que permite vincular la literatura escrita por mujeres con la crítica literaria y determinar, de esta forma, las

cuestiones históricas y socioculturales que hayan podido influir en los diversos estilos o géneros cultivados en el seno de una literatura femenina. La ginocrítica, por consiguiente, es un sistema de análisis propio, elaborado con la voz y las teorías de las mujeres, que tiene como objetivo estudiar la especificidad de la experiencia femenina y su escritura.

Para llevar a cabo este propósito, sería conveniente trazar una trayectoria de escritura de mujeres, individual y colectiva, para constituir un grupo literario definido y evidenciar la diferencia de la escritura femenina. Sobre esta apreciación, existen posturas encontradas que han fomentado el debate en torno a dos ejes principales:

1. ¿Es importante estudiar a las escritoras como grupo?
2. Si se pretende trazar la especificidad de la escritura femenina, ¿no se corre el riesgo de aislar a las escritoras del resto?

Como Lillian Robinson (1985) apunta, existen pros y contras en la elaboración de un contracanon femenino ya que, como explica, cuanto más coherente sea nuestro sentido de tradición femenina, más fuerte será nuestro argumento. No obstante, la estudiosa también subraya el riesgo que existe en dejar pasar el tiempo, puesto que la literatura femenina podría *acomodarse* actuando de manera separada y autónoma, estudiada como un ente aparte, alejada del resto de textos.

Junto con los estudios elaborados por Showalter, habría que mencionar otros de gran relevancia dentro de la crítica literaria feminista anglosajona, como *The Madwoman in the Attic* (1979) de Sandra Gilbert y Susan Gubar, *Literary Women* (1978) de Ellen Moers, *Woman's Fiction* (1978) de Nina Baym o *Women Writers and Poetic Identity* (1980) de Margaret Homan. Estos estudios siguen el modelo propuesto por la ginocrítica ya que, a diferencia de otros anteriores que se basaban en las imágenes femeninas negativas extraídas de los textos literarios, estos “se enfocaron en las imágenes y experiencias de las mujeres y la feminidad en la literatura escrita por mujeres” (Golubov, 2012: 44). La crítica feminista experimenta un cambio en su foco de atención y, lejos de centrar su análisis en una lectura revisionista de los textos, su principal interés está orientado “hacia una investigación sostenida sobre la literatura escrita por mujeres” (Showalter, 1999: 82). De hecho, para comprender

cómo evolucionan las formas de análisis de los textos, sería conveniente trazar un paralelismo entre el movimiento feminista y la crítica literaria.

La estudiosa María del Carmen García Aguilar (2016) analiza las tres generaciones del feminismo propuestas por Julia Kristeva¹, es decir, la primera, la del feminismo de la igualdad, la segunda, la del feminismo de la diferencia y, por último, la fase de la superación de la oposición de los géneros, y las relaciona con la crítica feminista literaria, vinculando cada una de las generaciones a las distintas fases del análisis textual. Así, la primera generación es afín a la lectura feminista, por tratar de desvelar los sesgos sexistas implícitos y explícitos en la literatura; la segunda se relaciona con la crítica literaria feminista, representada por la escritura femenina y los rasgos propios de esta y, en un tercer momento, aparece la ginocrítica²: “La ginocrítica se inscribe en la tercera generación, aunque Showalter surge en el contexto de la segunda, no obstante, por los objetivos y argumentos que propone se le ubica en esta generación [...]” (García Aguilar, 2016: 73).

A continuación, se pasará a comentar la relación entre las escritoras y la disciplina literaria en contexto italiano, para identificar así los posibles problemas de inclusión que presenta el canon.

2. LAS MUJERES Y LA ESCRITURA EN LA TRADICIÓN ITALIANA

Las escritoras italianas, como sostiene Laura Fortini (2010), han mantenido y mantienen una relación con la tradición literaria italiana que generalmente se manifiesta en términos

¹ Cfr. Kristeva, J. (1979) .Le Temps des femmes. 34/44: *Cahiers de recherche de sciences des textes et documents*, 5, 5-19.

² Showalter también diferenció tres fases en la tradición literaria femenina, que denominó respectivamente, Femenina, Feminista y de la Mujer: “First there is a prolonged phase of imitation of the prevailing modes of the dominant tradition, and internalization of its standards of art and its views on social roles. Second, there is a phase of protest against these standards and values, and advocacy of minority rights and values, including a demand for autonomy. Finally, there is a phase of self-discovery, a turning inward freed from some of the dependency of opposition, a search for identity” (Showalter, 1977: 13).

dicotómicos, de conflicto y concordia. Por un lado, la tradición ha servido como modelo del que tomar distancia pero, a la vez, ha supuesto también el lugar donde renovar la escritura y contar la propia experiencia. Ha sido gracias a la crítica literaria feminista que la escritura de las mujeres ha adquirido relevancia por la originalidad de las experiencias, como sugiere Fortini, que se manifiestan muy significativas respecto a la marginalidad en la que estaban situadas.

La estudiosa italiana Marina Zancan describe la tradición literaria italiana como una “*storia di un pensiero maschile*”, tanto por la falta de referentes femeninos dentro del corpus poético, como por la dominación masculina del “universo lingüístico y de las estructuras estilísticas, que ha adaptado a la propia voz, las elecciones temáticas y las tipologías discursivas, que ha codificado la escala de valores, [...] que ha construido [...] las propias imágenes del femenino” (Zancan, 1998: IX-X). En su excelso trabajo *Il doppio itinerario della scrittura*, Zancan advierte dos cuestiones principales que son necesarias afrontar para estudiar una historia literaria femenina: por un lado, cómo insertar la cantidad de textos escritos por mujeres en la tradición literaria italiana, es decir, cómo visibilizar las ausencias, y, por otro, cómo abordar las presencias de todas las mujeres que activamente participaron del ejercicio de la escritura. Respecto a estas ausencias, en el 1977 se publicaba el primer número de la revista *DWFdonnawomanfemme* dedicado a la mujer y la literatura. En él se abordaban las relaciones existentes, llegando a la conclusión de que la literatura ha sido un espacio prolífico para la intervención de las mujeres y que las mujeres han sido desde siempre protagonistas de ciertos géneros, como la novela o la lírica, siendo además en muchos de ellos las heroínas. Sin embargo, es la propia crítica literaria la que ha potenciado las ausencias femeninas dentro del canon, cancelándolas de los estudios literarios, antologías, monografías o ediciones críticas.

La introducción de estos métodos de análisis, asentados sobre la base de la ideología feminista supone, como se ha comentado, un enriquecimiento literario ya que la disciplina se convierte en un terreno fértil de indagación, como propone Sánchez Dueñas (2008), ampliando las miras gracias a la “descomposición, a un cuestionamiento, a una revisión, a renovadas exégesis y

hermenéuticas” (12) de los modelos clásicos o institucionalizados. El enriquecimiento o la ampliación de la tradición literaria puede ser el resultado de los elementos que unen o, al contrario, diferencian a las escritoras y a los escritores. El objetivo no es simplemente evidenciar figuras femeninas, sino tratar de reconstruir la tradición y el canon literario teniendo en cuenta todas las particularidades de la escritura femenina, para lograr romper ese cuadro opaco, homogéneo e uniforme, como señala Tiziana Plebani (2001).

Además, no solo tienen un papel fundamental las escritoras, sino que, como se comentó más arriba, el rol de las lectoras ha sido clave para el análisis de los textos. Anna Santoro utiliza el término de “buona lettrice”, una figura esencial para dar valor y consistencia a los textos escritos por las mujeres, que necesitan de una mirada consciente y atenta para no caer en el olvido. En esta misma idea, JoAnn Cannon hace referencia a la problemática que surge a la hora de insertar a las escritoras en el canon diacrónico, y señala que para formar parte de él necesitan no solo demostrar el valor de su obra, sino también “la diligencia de sus lectores y críticos para promocionar su candidatura” (Cannon, 1996: 14).

Mercedes Arriaga (2008), basándose en el estudio de Letizia Panizza y Sharon Wood (2000), afirma que la literatura italiana femenina presenta unas características propias, distintas a las reflejadas en la tradición literaria. La escritura femenina difiere, en primer lugar, en el estilo y en el género impuesto durante siglos por el canon. En lo que se refiere al género, las escritoras cultivaron principalmente la autobiografía, el género epistolar o la poesía, por lo que cabría proponer una distribución diferente de los géneros literarios, como sugiere Arriaga. Respecto al estilo, muchas mujeres excluidas de manera forzosa de la educación clásica fueron autodidactas y practicaron la escritura de una manera más personal, e incluso utilizaron formas diferentes a las del *italiano estándar*. Panizza y Wood plantean dos problemas ligados a la educación femenina: las mujeres no instruidas, sobre todo las religiosas, necesitaban de un escriba que pudiera transcribir sus palabras. Debido a la intervención de una segunda persona y a las características del lenguaje oral, es probable que el mensaje fuera ligeramente alterado, tanto en la elección de las

palabras como en el propio uso de los recursos estilísticos. Por consiguiente, la escritura femenina aparece ajena a las formas establecidas por el canon, formalizado por los escritores. El segundo problema hace referencia a la falta de seguridad por parte de las escritoras, que en muchas ocasiones dudan de su capacidad o manifiestan su incertidumbre ante sus propios escritos, utilizando la técnica de la *captatio benevolentiae*, e incluso llegan a ser cuestionadas por los hombres:

Las mujeres que se han esforzado para adquirir conocimientos con el objetivo de escribir y publicar, se encuentran despojadas de su autoría por los hombres que no pueden concebir que las mujeres hayan escrito lo que han escrito; e incluso peor, los hombres se han apropiado de muchas creaciones femeninas, una práctica que ocurría por lo menos hasta el siglo XX (Panizza y Wood, 2000: 2).

Además, estas estudiosas cuestionan el criterio por el que las mujeres han sido separadas desde los inicios del canon literario, quedando relegadas a un segundo plano. Tal y como sugiere Arriaga, si los críticos se cuestionaran los criterios de inclusión o exclusión de autores dentro del canon, con su conclusión se podría

explicar la hegemonía de algunos autores con respecto a otros en algunos periodos históricos, el predominio internacional de una literatura sobre otra, y el olvido por parte del público de autores que en una coyuntura político-social determinada fueron aclamados (2003: 1).

Si el criterio a seguir recae únicamente en lo que se considera *buena* o *mala* literatura, la validez del canon sería muy cuestionable, puesto que excluye a gran parte de las escritoras, en su mayoría consideradas menores o irrelevantes.

Por último, sería muy interesante reconstruir el canon literario a través de una lectura de textos en clave femenina, para incluir distintas visiones de la mujer como objeto y sujeto del texto. El estudio de Zancan da una buena cuenta de ello, y realiza un recorrido desde los orígenes de la literatura italiana, – donde la figura femenina está hecha a medida del ideal

masculino, con una fuerte función simbólica y sin ningún componente intelectual, como es el caso de la Beatrice dantesca o la mujer diseñada por Petrarca, Laura – pasando por los tratados, un género que utiliza el discurso directo y que está destinado a instruir y dictar normas de comportamiento para las mujeres, hasta llegar a las figuras de mujer-madre, muy extendidas en el siglo XVIII y XIX.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y dado que existen textos que avalan la existencia de una escritura femenina, las causas de la escasa presencia de las mujeres en la tradición literaria italiana, y europea en general, no hay que buscarlas en la ausencia de escritoras, sino más bien en el empeño que se ha puesto para que estas queden ausentes. La respuesta a dicha ausencia habría que buscarla en la escala de valores por la que se rige el sistema literario y de la que depende la inclusión o exclusión de los textos. A su vez, esta exclusión de las mujeres de la historia literaria, así como su representación en los textos, presenta características semejantes a la exclusión de las mujeres de la historia política, social y cultural, que ha conformado un sistema asimétrico basado en la categoría de género. Es necesario, por lo tanto, detenerse y hacer una reflexión sobre la existencia de una determinada realidad, es decir, de una realidad que existe solo cuando alguien la observa, como la autoría femenina y los espacios en blanco a los que se enfrentan las lectoras, y a partir de esa toma de conciencia, trabajar para asentar las bases de una tradición literaria femenina. La construcción de una tradición es primordial para poder construir una existencia autónoma de la mujer, revisando el pasado para fortalecer la identidad del presente, siguiendo una genealogía literaria en femenino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriaga Flórez, M. (2003). Literatura escrita por mujeres, literatura femenina y literatura feminista en Italia. En AA.VV., *Entretejando saberes. Actas del IV Seminario de la*

- Asociación Universitaria de Estudios de Mujeres* (p. 1-12). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Arriaga Flórez, M. (2008). Teorías literarias feministas en Italia. En B. Sánchez Dueñas y M. J. Porro Herrera (Coords.), *Análisis feministas de la literatura. De las teorías a las prácticas literarias* (pp. 51- 62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Cannon, J. (1996). Women Writers and the Canon in Contemporary Italy. En M. Marotti (Ed.), *Italian Women Writers from the Renaissance to the present. Revising the Canon*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.
- Fortini, L. (2010). Critica femminista e critica letteraria in Italia. *Italian Studies*, 65(2), pp. 178-191.
- García Aguilar, M. C. (2016). La ginocrítica. Una mirada diferente para literatura. En M. C. García Aguilar y A. I. Herrera Martínez (Coords.), *Voces de la Cultura. Apertura y transgresión del sentido* (pp. 69-82). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Golubov, N. (2012). *La crítica literaria feminista: una introducción práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pannizza, L. & Wood. S. (2000). *A History of Women's Writing in Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plebani, T. (2001). *Il "genere" dei libri: Storie e rappresentazioni della lettura al femminile e al maschile tra Medioevo ed età moderna*. Milano: Franco Angeli.
- Robinson, L. (1985). Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon. En E. Showalter (Ed.), *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory* (pp. 83-98). New York: Pantheon Books.
- Sánchez Dueñas, B. (2008). Bosquejo introductorio. Literatura y feminismos: de las teorías a las prácticas. Fundamentos programáticos y aplicaciones discursivas. En B. Sánchez Dueñas y M. J. Porro Herrera (Coords.), *Análisis feministas de la literatura. De las teorías a las prácticas literarias* (pp. 11-32). Córdoba: Universidad de Córdoba.

- Santoro, A. (1997). *Il Novecento. Antologia di scrittrici italiane del primo ventennio*. Roma: Bulzoni.
- Showalter, E. (1977). *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press.
- Showalter, E. (1985). *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. New York: Pantheon Books.
- Showalter, E. (1999). La crítica feminista en el desierto. En M. Fe (Coord.), *Otramente lectura y escritura feminista*. México: Progreso.
- Vivero Marín, C. E. (2011). Hexis corporal y escritura. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(3), 277-301.
- Zancan, M. (1998). *Il doppio itinerario della scrittura: La donna nella tradizione letteraria italiana*. Milán: Einaudi.

**STORYTELLING Y DOCUMENTAL INTERACTIVO:
HISTORIAS DE VIDA PARA LA RECONSTRUCCIÓN
DE LA IDENTIDAD**

**STORYTELLING AND INTERACTIVE DOCUMENTARY:
LIFE STORIES FOR THE RECONSTRUCTION
OF IDENTITY**

Carlos SALDAÑA RAMÍREZ

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa

RESUMEN

“Después de la violencia” es un documental interactivo donde se representa una visión actual de mujeres que están construyendo espacios particulares, abiertos, políticos, amorosos a partir de sus propias construcciones individuales y grupales. Mujeres que han sufrido violencia de género en la Ciudad de México, comparten sus experiencias e historias de vida sobre la reconstrucción de su identidad perdida. Es un espacio para socializar historias de vida de mujeres que han encontrado caminos de reconciliación con su cuerpo, su vida y su ser social a través de procesos políticos, artísticos y poéticos. Este proyecto muestra esos caminos construidos por estas mujeres. En este artículo se expone el proceso metodológico para enfrentar este nuevo género de narrativa audiovisual, por lo que es necesario conocer en profundidad cuáles son las nuevas tendencias en el orden para construir un modelo lógico de análisis. Esta propuesta de desarrollo propone a los formatos audiovisuales breves como el Digital Storytelling como formas de narrativas autoetnográficas y antropológicas concebidas con la intención de realizar un proyecto contenedor de historias.

Palabras clave: Documental interactivo, Digital Storytelling, autoetnografía, antropología visual.

ABSTRACT

“After the violence” is an interactive documentary that represents a current vision of women who are building particular, open, political, and loving spaces based on their own individual and

group constructions. Women who have suffered gender violence in Mexico City, share their experiences and life stories about the reconstruction of their lost identity. It is a space to socialize life stories of women who have found paths of reconciliation with their bodies, their lives and their social being through political, artistic and poetic processes. This project shows those roads built by these women. This article exposes the methodological process to face this new genre of audiovisual narrative, so it is necessary to know in depth what are the new trends in the order to build a logical model of analysis. This development proposal proposes brief audiovisual formats such as Digital Storytelling as forms of autoethnographic and anthropological narratives conceived with the intention of creating a project that contains stories.

Key words: Interactive documentary, Digital Storytelling, autoethnography, visual anthropology.

1. INTRODUCCIÓN

Las narraciones son formas organizadas para contar historias y éstas existen desde que existe la humanidad (Barthes, 1990).

Los *Digital Storytellings* o narraciones digitales, son formas culturales que se han utilizado para recoger y narrar hechos, sucesos reales o imaginarios. La revolución digital ha supuesto una explosión de los medios digitales, medios que también han sido utilizados para contar y compartir historias. En las dos últimas décadas, las narraciones digitales han proliferado (McWilliams, 2009), se han convertido en una forma para transmitir nuestras experiencias personales a otros. Este recurso es también una poderosa herramienta para la creación artística y la construcción de mensajes comunicativos de gran alcance social. Respondiendo a los procesos necesarios para la construcción de una narración, se ha logrado expresar historias personales de una manera clara y eficaz. Vinculamos la experiencia individual con la experiencia colectiva, pero, sobre todo, se vincula toda la información procedente de la educación informal y la cotidiana práctica de socializar en entornos digitales.

Con este principio, entendemos que los relatos digitales son una representación personal narrada en lenguaje multimedia, en

ellos se hace referencia a las experiencias, sentimientos, emociones, y vivencias de un sujeto, quien es el autor del relato. Y en ese sentido, estos relatos constituyen una muestra de la personalidad y la experiencia de quien lo narra. Así, tomando estos elementos personales se propone un proyecto integrador de documental interactivo, construido a partir de narraciones personales, con sus voces y sus fotografías.

El documental interactivo “Despues de la violencia”¹, es un proyecto de cine documental y tecnologías de la información aplicadas a la web, en donde a través de técnicas de *Digital Storytelling*, autoetnografía fotografica, lenguaje audiovisual, animación e interactividad computacional se crea espacio documental y antropológico en el cual mujeres que han sufrido violencia de género, comparten sus experiencias e historias de vida sobre la reconstrucción de una identidad perdida.

Lo que se presenta en este artículo son los procesos de la implementación del *Digital Storytelling*, así como la autoetnografía fotográfica aplicados a la creación del documental interactivo para la creación de narrativas desarrolladas por mujeres que construyen testimonios de sus experiencias a través de sus voces y sus imágenes. Se convierten en narraciones multimedia en un contexto digital cuyas características de multimedialidad, hipertextualidad e interactividad están posibilitando que los tradicionales géneros y formatos documentales se redefinan con el objetivo de aprovechar las características que ahora ofrece el nuevo medio.

Una de las cualidades más importantes de los documentales interactivos es que una vez puestos en línea, continúan creciendo y retroalimentándose gracias al nivel de interactividad que presenta. Se alimentan de contenido externo y los límites y alcances de los mismos son determinados por los usuarios, lo que permite la vinculación de diferentes entes públicos y privados de forma libre y espontánea, así como la participación de cualquier persona que desee sumarse a la causa.

El documental interactivo “Después de la violencia” no solo es un medio innovador para la experimentación hipermediática, sino que explora potencialidades que ofrece el soporte de internet a

¹ Véase <http://despuesdelaviolencia.cua.uam.mx/>

través del planteamiento de nuevas formas discursivas a la hora de narrar la realidad.

El proceso comienza por la reflexión sobre el lenguaje de los nuevos medios en el marco de una sociedad globalizada, se discute sobre la cultura mediática en la era hipermoderna y se hace la distinción entre multimedia, hipermedios e hipertexto. A partir de esto se comprende la necesidad de desarrollar narrativas propias en el marco del concepto usabilidad². Se diseña y se desarrolla un proyecto final de experimentación multimedia que articula íntegramente texto, imagen fija, imagen en movimiento, animación, gráficos y sonido, en donde, una vez desarrollada la parte del contenido, se realiza un proceso de identificación de requerimientos de usabilidad de un proyecto comunicacional para así plasmarlos en cada producto y mensaje multimedia. Se identifican los principios generales para el diseño multimedia: imagen, texto, sonido e interacción.

El documental interactivo que se realizó nace en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa. Inicia con el nombre de “Cuerpo, objetos y miradas: la reconstrucción de la identidad” pero la ruta ideológica y los hallazgos conceptuales nos llevaron a renombrarlo como “Después de la violencia”.

En un primer paso nos acercamos a mujeres de distintas organizaciones de la Ciudad de México donde se les plantea el proyecto, ahí se les invita a tomar los talleres de *Digital Storytelling* en donde realizan reflexiones narradas por ellas mismas de su experiencia de vida. Se les brindan las herramientas para documentar de manera fotográfica y videográfica de su cotidianeidad. Se comparten experiencias, siempre dirigidas y se realiza un trabajo colectivo en donde se busca que las mujeres que participan formen parte de su propia reconstrucción de identidad a través de sus miradas, las de la vida, de los objetos que las construyen y de su cuerpo.

² La usabilidad se refiere a la capacidad de un software de ser comprendido, aprendido, usado y ser atractivo para el usuario, en condiciones específicas de uso internos y externos del producto, y nos recuerda que toda interfaz (Nielsen, 1990).

2. ANTECEDENTES

El documental interactivo es una serie de elementos audiovisuales e interactivos sobre un objeto de estudio que conserva todos los elementos de un documental *tradicional*, en una plataforma que le permite a la obra abrirse al usuario y acceder a una navegación No-Lineal, hasta la intervención y apropiación de la obra. Es también una forma de narrar historias a través de un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos que están integrados en texto, imagen, video, audio, mapas y otros soportes de información emergentes, de tal modo que el resultado tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios.

El documental interactivo *A journal of insomnia*³ es un proyecto donde el interactor no sólo conoce sobre los casos documentados audiovisualmente en su sitio, sino que la plataforma te da la posibilidad de compartir tu experiencia con el insomnio, en tiempo real y en una comunidad que se abre al problema.

*Alma, hija de la violencia*³ permite al usuario elegir entre la historia de la protagonista limpia de información, o por el contrario, sumergirse en su impactante relato, contextualizando cada uno de los datos que ella aporta se puede hacer una navegación a partir de la entrevista a una ex mara.

En estos dos ejemplos de documental interactivo podemos encontrar procesos similares debido a que se parte de una teoría general sobre multimedia, nuevos medios, sociedad globalizada y era hipermoderna. Se ven aplicados principios generales para el diseño multimedia: imagen, texto, sonido e interacción. Pero principalmente se observan técnicas de Digital Storytelling como forma narrativa documental.

En este sentido, a lo largo y ancho del mundo han surgido ya proyectos que utilizan las narraciones digitales y el empleo de multimedia para crear una mejor integración de diferentes comunidades y ofrecer un modo de expresión personal para la gente ‘cualquiera’ que quiera transmitir algo propio en la era digital.

³ Véase <http://insomnia.nfb.ca/#/insomnia>

Digitalbridge.nu es un proyecto escandinavo específicamente creado para los grupos de la población como mujeres inmigrantes, jóvenes en paro y mayores.

Tell your story⁴, proyecto que recoge cuentos y relatos sobre un momento, un lugar, un acontecimiento o una relación particular de sus narradores.

UsMob⁵, es un proyecto que trabaja con las escuelas australianas y las comunidades de los aborígenes para mejorar sus destrezas en la producción de vídeos, páginas web y de literacidad.

Pedro Almodóvar realizó un cortometraje en donde experimentó las técnicas de relato en primera persona: *La concejala antropófaga* (2009).

La idea de la fragmentación de la cultura postmoderna afecta de lleno a todos los relatos audiovisuales y ha calado hondo en la recepción del espectador. La llegada de la web 2.0 también ha revolucionado la pasión por la microforma (no hablamos de calidades).

El gusto por el fragmento, por la lectura rápida con sentido completo en pocos minutos, está tan acorde a nuestros tiempos como para hacer incluso que los espectadores realicen sus propias versiones de casi todo: el fenómeno de *la versión del espectador* en Internet, en vez de la versión del director.

Microformas, microextensiones, microrrelatos, microhistorias, microdiálogos, microanálisis... y microtiempo.

En todos estos términos la dimensión temporal se convierte más que en un condicionante del relato, podría decirse que es la esencia del ser reflejada de los productos resultantes. En este sentido, la consideración del tiempo como parte de una manera particular de organizar el mundo queda reflejada también en la comunicación. Como razona Gómez Vargas (2009: 15) “el tiempo adquiere procesos de modelización varios y un elemento básico para ello son los sistemas interactivos y comunicativos que los moralizan”.

Un nuevo discurso, un nuevo sujeto, que es el llamado

⁴ Véase <http://www.musarium.com/tellyourstory/index.html>

⁵ Véase <http://www.usmob.com.au/workshops.html>

prosumidor⁶, en donde la división del trabajo tradicional de nuestra época no aplica de la misma manera y el valor de la comunicación no aplica a las nuevas generaciones. Las redes sociales están mezclando las categorías de una manera muy interesante. Fue por un lado la fantasía de Marx, en donde por un momento del día se trabaja en el mar pescando y en el otro leyendo poesía; pero estas prácticas no están explicando la totalidad del ser. Por un lado, es una fantasía muy conocida del siglo XIX y del XX, es decir una fantasía de destruir la división del trabajo, reconciliar el sujeto moderno.

Es un discurso, una práctica del prosumidor que está utilizando muchas narrativas, muchos géneros, con una herencia de la narrativa, una sintaxis y una gramática del pasado. Si revisan el pasado en Youtube o Facebook, están consumiendo (prosumiendo) modernismo posmodernista o muy estereotípico, o maneras de ofrecer narrativas totalmente tradicionales de realismo de naturaleza. Es muy interesante este cambio de las categorías, surgiendo la necesidad de considerar cómo integrarlas con las redes sociales en este contexto.

Por otro lado, se integran textualmente porque son expertas en la utilización de las mezclas tradicionales. Es una mezcla muy interesante de radicalismo, de innovación de la institución, de la creación de los textos, y por otro la capacidad de utilizar las normas del pasado, las normas tradicionales.

La participación del usuario es el elemento clave que articula todo el engranaje del que parten todos estos nuevos formatos audiovisuales. El lector o usuario (interactor o prosumidor) adquiere en este nuevo espacio las connotaciones propias de un autor y en cierto modo, se convierte en el creador de un documental personalizado propio ya que dirige el control de la navegación (y el orden del discurso) y utiliza el gran poder que la interacción permite (la característica definitoria que diferencia el medio digital interactivo gracias a su interfaz).

⁶ La palabra *prosumidor*, o también conocida como *prosumer*, es un acrónimo formado por la fusión original de las palabras en inglés producir (productor) y consumer (consumidor). Igualmente, se le asocia a la fusión de las palabras en inglés *professional* (profesional) y consumer (consumidor).

Con estas ideas desarrolladas a partir de las técnicas del Digital Storytelling, dejamos que en el proyecto de investigación de documental interactivo “Después de la violencia”, las informantes o participantes cuenten sus historias desde su propia mirada. En una suerte de autoetnografía en donde se implementa este método de investigación, la idea es brindar las herramientas a las informantes y las técnicas de uso y manejo de cámaras para lograr una auto observación de sus prácticas culturales sociales, misma que se es considerada por algunos autores como una rama de la antropología social o cultural.

Una de las características de la narración del cine de hoy es la hibridación de géneros, la fragmentación y la crisis del relato clásico. Existe una nueva forma de narrar influenciada por la cibercultura, las redes sociales, los blogs, la mensajería de teléfonos móviles y de correo electrónico que se ha estandarizado mundialmente. Esta nueva forma de relato breve, que va desde los microblogs hasta los comentarios en muros de redes sociales, está alcanzando a la ficción cinematográfica. Se han comenzado a generar otras formas aún más breves como los cineminutos, junto con otros productos fanfiction que circulan por Internet. La tradición literaria del cuento y el relato corto empieza a expandirse en el entorno audiovisual más allá de los modos habituales (videoclips, spots publicitarios, trailers). De los noventa minutos a los nueve segundos, las nuevas formas breves ficcionales se están generalizando en Europa y América, especialmente en España y Colombia.

Dado el ámbito educativo cabe mencionar la importancia de la escritura en este tipo de actividades creativas en conexión con el empleo de los recursos electrónicos. Concretamente se hace visible la necesidad y el provecho de la posterior publicación de los productos realizados por los alumnos a través de documentos digitales accesibles a todo el mundo, demostrando así el resultado productivo que ciertamente influirá positivamente en el interés, la motivación e implicación de los alumnos durante un curso basado en proyectos. Por lo tanto, los Digital Storytellings son ejemplos que reflejan procedimientos de enseñanza activa y participativa y que saca provecho de las nuevas tecnologías con métodos creativos e innovadores basándose en la escritura como forma de expresión (Leibrandt, 2005).

Viendo estos ejemplos de gente corriente, de niños, jóvenes y mayores, se darán cuenta que no hay que ser alguien famoso o extraordinario para que su vida merezca ser contada. Una vez que el alumno ve que cualquier ocurrencia de la cotidianidad, por muy insignificante que le parezca, tiene su importancia dentro del macrocosmos que vivimos, empezará a mirar hacia su propia persona, sus impresiones, sensaciones y pensamientos con más respeto. Probablemente, aparte de los objetivos más académicos, como pueden ser el empleo del segundo idioma tanto hablado como escrito, el hecho de cambiar la actitud de confianza hacia sí mismo sea el que más destaca del empleo de las narraciones autobiográficas con jóvenes que frecuentemente no se consideran lo suficientemente importantes para que alguien escuche sus voces.

3. SOBRE EL DOCUMENTAL INTERACTIVO

El documental interactivo “Después de la violencia” se concibe como un espacio que pretende representar e interactuar con la realidad, hecho que implica la consideración y utilización de un conjunto de técnicas o modos para hacerlo (modalidades de navegación e interacción), las cuales se convierten en esta nueva forma de comunicación, en el elemento clave para alcanzar los objetivos del documental. La estructura del interactivo puede partir de una o varias perspectivas diferentes y puede acabar en un punto determinado para el autor, pero también admite una estructura con varios desarrollos que contempla diferentes recorridos y desenlaces.

El documental interactivo “Después de la violencia” reflexiona, observa y experimenta con la imagen desde las convergencias conceptuales, teóricas y tecnológicas en comunicación, arte y cultura que se manifiestan en diversas esferas de la experiencia humana. En el entendido que la experimentación-producción junto con la investigación, forman parte de un mismo proceso.

El proyecto se realizó a partir de una serie de talleres que se llevaron a cabo con mujeres que son sensibles al tema de la violencia de género, porque la han vivido, porque tienen una postura ante este problema y/o porque tienen deseo de

involucrarse con estas luchas. Se inició con la búsqueda a través de organizaciones y mujeres activistas que se contactaron por recomendaciones y sugerencias de investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana unidades Cuajimalpa y Xochimilco y del Colegio de México.

El primer acercamiento con mujeres que se contactaron fueron los talleres de *Digital Storytelling* donde se compartieron historias narradas por ellas mismas de su experiencia de vida. Se les brindaron herramientas de trabajo y asesoría para documentar de manera fotográfica y videográfica su cotidianidad. Se compartieron experiencias, siempre dirigidas y se realizó un trabajo colectivo en donde, en todo momento, se buscó que las mujeres que participaran buscaran la parte de su propia reconstrucción de su identidad.

A partir de este primer acercamiento, se invita a las participantes a extender su participación en el proyecto. De manera voluntaria y con el ánimo de colaborar compartiendo sus historias, se les presentan las ideas del documental y se comienza con la Antropología de Vida, la Autoetnografía y las entrevistas.

Se parte de la descripción de la idea, que en este caso se centra en documentar la vida de mujeres que han tenido un evento violento que ha marcado su cuerpo o su identidad. Las problemáticas y los conflictos en la riqueza de sus propias vidas se comparten a través de entrevistas y antropología de vida.

A lo largo del primer año se ha realizado el levantamiento de imágenes y sonidos de la vida cotidiana de nuestras informantes, se ha calificado el material y se han editado los Relatos Documentales, que son minidocumentales con duración de 3 a 5 minutos y que forman parte del proyecto integral. Se propone que cada *Digital Storytelling* sea una secuencia dentro del documental interactivo.

Se realiza una maqueta de la construcción de la narración y el orden discursivo a partir de diseños de interfaces interactivas para poder presentar el multidesarrollo de planteamientos, nudos y desenlaces. Desde el punto de vista del discurso y tipo de narración (texto y guion / audio-video-imagen) e interactividad, y explicar el sistema de estructura y adaptación del guion para la producción del diseño y programación del entorno.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La creación de *Digital Storytelling* busca en el pasado momentos significativos que se quieran contar, y tomar conciencia de qué los hace importantes. Bucear en el pasado en busca de recuerdos y emociones concretas supone darles forma en torno a una historia que habla sobre nosotros. Supone enfrentarse a una serie de interrogantes que nos han de llevar a reflexionar sobre nosotros en torno a la historia que deseamos contar. Pensar en que lo más importante es socializarla, que otras mujeres la vean y la escuchen. En el caso de las mujeres que han querido contar una historia particular, su historia, la experiencia se completa al saber que otras mujeres la verán y servirá para que otras mujeres quieran contar su historia.

Mirar un *Digital Storytelling* pretende una percepción cognitiva que sitúa el relato en un contexto vivencial, la experiencia personal del receptor, a través de la cual se reinterpreta el relato a la vez que se adapta a los esquemas mentales propios, modificándolos en ocasiones. Considera un proceso de aprendizaje para quien lo mira, pues la nueva información suministrada por el relato se integra en su flujo de experiencias, pudiendo llegar a ser asimiladas como propias. Pero la recepción de un relato también conlleva una percepción emocional. La mirada de quien mira el relato toma posición ante lo relatado y penetra en los actos y sentimientos del personaje identificándose en algunos aspectos con él, viviendo o recordando junto a ella una experiencia emocional vicaria.

Creemos que la creación y recepción de relatos digitales personales puede pretender un elemento de auto-reflexión para quien lo escribe, lo narra y lo comparte, para que los lleven a tomar conciencia de algunos sucesos importantes en su vida y le permitan construir fragmentos de su identidad. Son vehículo de experiencia de vida, lo cual permite adquirir conocimiento y sentir emociones a partir del visionado de otros relatos personales.

Nos atrevemos a concluir que la producción y recepción del *Digital Storytelling*, así utilizado, es una herramienta que ayuda para quien cuenta su historia. para estructurar sus ideas en torno a su experiencia y su vida, en un momento significativo. Como

señala Bruner (2003) “creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa” (122), las mujeres se presentan ante sus problemas como unas víctimas, pero tras sus reflexiones concluyen que su proceso las hizo encontrar una salida y un motivo para seguir adelante. Las mujeres se reconocen en sus relatos y no una esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. “[...] está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros no existiría una cosa como la identidad” (ídem).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (2010). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1990). Introducción al análisis estructural de relatos. En R. Barthes *et. al.*, *Análisis estructural del relato*. México: La Red de Jonas.
- Baudry, J. L. (1975). Le dispositif, en *Communications* núm 23: *Psychanalyse et cinema*. Paris: Éditions du Seuil. Blackwell.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: FCE.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Gómez Vargas, M. (2009) Estado del arte: concepto de psicoterapia en psicología clínica. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Gubern, R & Prat, J. (1979). *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Gutierrez, J. L. (2006). *Aspectos tecnológicos. Andanzas en la edición no lineal*. Cuadernos de Estudios Cinematográficos. México.
- Hartley, J. & McWilliams, K. (2009). *Story Circle. Digital Storytelling Around the Word*. Oxford: Blackwell.
- Hartley, J. & McWilliams, K. (2009). *Story Circle. Digital Storytelling Around the Word*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Imbert, Gérard. (2008). *El transformismo televisivo. Postelevisión e imaginarios sociales*. España: Cátedra.
- Leibrandt, I. (2008). El arte de narrar a través de los medios

- digitales; “digital storytelling” Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero_2.html [Fecha de consulta: 20/04/2018].
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. España: Paidós Comunicación.
- Marrocco, M. C. (2013). De Espectador Cinematográfico a Interactor: Art Games y Newsgames, Expresiones artísticas en el Siglo XXI. Argentina. *Revista Toma Uno* (2). 153-165.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. España: Grupo Planeta.
- Todorov, T. (1990). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, et. al., *Análisis estructural del relato*. México: La Red de Jonas. Tusquest Editores.
- Zavala, L. (2002). El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de Literatura*, (128), 539-553.
- Zavala, L. (2004). Las fronteras de la minificción. En F. Noguerol (Coord.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca. 87-94
- Zavala, L. (2008). La minificción audiovisual: hacia un nuevo paradigma en los estudios de la minificción. En I. Andrés-Suárez & A. Rivas (Coords.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. (pp. 207-230) Actas del IV Congreso Internacional de Minificción, Universidad de Neuchâtel.

**LA RECEPCIÓN DE LAS ESCRITORAS DE POSGUERRA.
CRÍTICA TRADICIONAL VS. CRÍTICA FEMINISTA
THE RECEPTION OF FEMALE POSTWAR WRITERS.
TRADITIONAL CRITICISM VS. FEMINIST CRITICISM**
Andrea SANTAMARÍA VILLARROYA
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar la recepción de las escritoras de posguerra españolas en un doble ámbito: el de la crítica tradicional y el de la crítica feminista. En este careo se pone en evidencia la misoginia que impregna la crítica literaria masculina y las dificultades que afrontan las escritoras para afirmarse en los ambientes literarios. Si en la crítica tradicional priman consideraciones infundadas e insustanciales sobre el matiz autobiográfico en los textos de las escritoras de posguerra, para la crítica feminista es un claro deber recuperar voces disidentes y testimonios ocultos. Las escritoras fueron conscientes desde el primer momento de que su testimonio, aún sin proponérselo, suponía una diferencia, primero respecto a todo lo que habían escrito las mujeres de preguerra y, en segundo lugar, en relación a lo que escribían sus compañeros masculinos.

Palabras clave: literatura de mujer, feminismo, crítica tradicional, posguerra, España.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the reception of Spanish postwar writers in a double scope: that of traditional criticism and that of feminist criticism. In this confrontation, the misogyny impregnated by male literary criticism and the difficulties faced by writers to assert themselves in literary circles is highlighted. If, in traditional criticism, unfounded and insubstantial considerations prevail over the autobiographical nuance in the texts of postwar writers, for feminist critics it is a

clear duty to recover dissident voices and hidden testimonies. Female writers were aware from the first moment that their testimony, even unintentionally, made a difference, first regarding everything that prewar women had written and, secondly, in relation to what their male colleagues wrote.

Keywords: women's literature, feminism, traditional criticism, post-war, Spain.

1. LA FALTA DE ESTUDIOS SOBRE LAS ESCRITORAS Y SU RECEPCIÓN

Si partiésemos del deseo, como apunta Alda Blanco, “de realizar lo que se podría llamar un acto de justicia literaria feminista, el objetivo teórico y crítico [sería] establecer la presencia de la escritora como hecho cultural y literario para cada época” (Blanco, 1998: 9). Sin embargo, por lo que se refiere a las escritoras de posguerra, hay que esperar hasta los años setenta, cuando la crítica feminista, o con perspectiva de género, empieza a tener un tímido peso en España, para que se produzca su revisión crítica. A partir de ese momento es más fácil encontrar artículos, trabajos o incluso alguna tesis doctoral, sin embargo, los progresos son lentos y a menudo insuficientes, debido a la gran represión que sufre el feminismo “y a presiones ora políticas ora materiales” (Nichols, 1992: 17). No solo es que nuestro país estuviese a la cola de estudios y movimientos de mujeres, sino que, además, la universidad, “masificada, en continuo proceso de reorganización y con insuficientes recursos para propiciar la investigación, no ha podido ejercer un liderazgo al estilo norteamericano” (Nichols, 1992: 17-18). De esta forma, la narrativa escrita por mujeres obtuvo más atención por parte de las universidades anglosajonas que la que mereció en España (Delano, 1962; Herdoiza, 1967; Hutman, 1972; Tatum, 1959; Winecoff Díaz, 1968). Mientras, el corpus de autoría femenina permanecerá durante muchos años para los críticos de nuestro país, “desacreditado e ignorado” (Medina y Zecchi, 2002: 9).

En cuanto a la recepción de obras y estudios por parte del público lector, ocurren, según apunta Laura Freixas, dos

fenómenos. Por un lado, la “invisibilidad de las mujeres”, que sigue estando presente y cuando no, con mucho afán se produce el “ocultamiento de [sus] méritos” (Freixas, 2000: 62-63). A menudo las autoras de este periodo son consideradas antes mujeres que escritoras, tanto por parte de la crítica literaria como por los lectores pues, evidentemente, no tiene el mismo estatus una mujer que escribe que un hombre. Por tanto, podríamos intuir que, ambos, de base, parten de prejuicios sobre la literatura femenina, como resultado de la discriminación y del sexismo que imperan en nuestra sociedad.

2. LA RECEPCIÓN POR PARTE DE LA CRÍTICA LITERARIA MASCULINA

La ceguera de la crítica, principalmente realizada por hombres, hacia la diferencia que suponen las escritoras es proverbial. Se valora la producción femenina en contraste con respecto a la masculina, “es decir, por comparación con los cánones establecidos por los críticos (hombres) sobre la obra de otros hombres” (López, 1995: 17), en vez de estudiarla independientemente en sí misma.

La escasa crítica que hasta los años setenta se había hecho eco de la literatura femenina la habían realizado varones desde un punto de vista absolutamente androcéntrico, de “ideología profundamente antifeminista” (Montejo Gurruchaga, 2003: 200-201). Excepcionalmente se concede a las escritoras un trozo de parcela, aunque todavía pequeño, en la que “lo femenino deja de ser sinónimo de blandura” (Falcón y Siurana, 1992: 10), pero que sin embargo no consigue impulsar ni sus carreras literarias, ni fomentar su estudio a nivel académico.

En la valoración de este periodo literario se sigue otorgando valor a los temas y motivos de la narrativa masculina (los efectos de la Guerra Civil española, la soledad, el existencialismo, la falta de comunicación y el desencanto), más que a otros más controvertidos o, incluso prohibidos, de la narrativa femenina, como “el divorcio, el aborto, el comunismo, la homosexualidad o el suicidio, condenados todos abiertamente por la represión franquista” (Galdona Pérez, 2001: 107). Por supuesto, se guarda un silencio sepulcral sobre las cuestiones feministas en las

novelas. La crítica tradicional niega la validez de las “perspectivas de las mujeres” (Conde Peñalosa, 2004: 24-25) y la representación de la diferencia sexual en literatura, aunque es evidente que sobre las escritoras de posguerra pesan limitaciones y restricciones que de forma natural determinan que sus experiencias sean distintas a las de sus compañeros, que “se refleja, como no podía ser de otro modo, en sus obras, produciendo un tipo de discurso que sería erróneo tratar de asimilar al de los hombres” (Jorge de Sande, 2005: 86). Por tanto, el producto literario, que nos ofrece claves para “descifrar el pensamiento colectivo de la época en la que fue escrita o del pueblo en el que surgió” (Calero, 1996: 7), también nos revela, sin quererlo, la forma en que las obras fueron recibidas. El género de quien escribe un libro condiciona sus escritos, porque la literatura, como afirma Lucía Etxebarría, “no es sino un modo de universalizar la experiencia, de convertirla en trascendente” (Etxebarría, 2000: 111). Una parte de la crítica tradicional tiende a no conceder el estatus de categoría literaria a las obras escritas por mujeres, o en su defecto, a calificarla de “literatura femenina”, es decir, una subcategoría inferior que va unida a un juicio de valor perjudicial para las escritoras. Según Joyce Tolliver:

Esta imagen de la mujer [...] que si es escritora, no se guarda sus escritos para que los lean solo sus hijos, sino que los publica en las revistas más respetables -es decir, más leídas por hombres de porte intelectual-, esta mujer que, en fin, no se porta como «mujer», es intolerable por la «problemática de género sexual» (gender trouble) que inevitablemente acarrea, o más bien revela (Tolliver, 2002: 107).

En este contexto no es de extrañar que muchas de ellas no quisieran hablar de literatura femenina o masculina, sino de buenas o malas obras.

La abundancia de críticas -en un sentido negativo- sobre las escritoras que salieron del espacio doméstico al que estaban relegadas para reivindicar su talento, no se circunscribe a casos aislados, pues “la crítica literaria española de los años cincuenta y sesenta va a estar marcada por claros prejuicios sexistas”

(Pulido Tirado, 2001: 6). De esta forma a las escritoras se las considerará siempre parte de un grupo minoritario. Esta tendencia dominante de asignarles un estilo común es lo que se podría denominar como crítica androcéntrica y machista (Zatlin, 1983: 35). Un buen ejemplo de juicio demoledor es el que emite Josep María Castellet, figura de gran importancia en el panorama literario del siglo XX, en sus notas sobre la literatura española. Sus palabras, impropias de un intelectual por su mal gusto apabullante incluyen descalificativos como “cuarentonas” o “solteronas” e incitan a la segregación por género en la que el escritor desempeña su oficio con pasión y la escritora escribe por simple aburrimiento. Sin argumentos filológicos o criterios estéticos, en vez de enfrentarse a los contenidos de las novelas, prefiere permanecer en el nivel de la descalificación personal:

Un buen número de mujeres más que cuarentonas y sin demasiadas preocupaciones domésticas -solteronas, casadas sin hijos, viudas acomodadas- empuñan la pluma con pasión para plasmar sus sueños insatisfechos sobre las cuartillas, o como simple pasatiempo entre la misa mañanera, el rosario vespertino y las visitas a las amigas (Castellet, 1955: 45).

Por otro lado, nos encontramos ante una tendencia que relaciona el oficio de escribir como propio de los hombres y acusa, por tanto, a las mujeres de poseer características masculinas o, incluso, de ser ‘marimachos’, de amago andrógino. Como indica Tolliver, a la mujer se la señalaba como híbrido, una “monstruosa combinación, según su nombre indica, de lo femenino y lo masculino [...] colapso de la diferenciación biológica” (Tolliver, 2002: 106). Esta controversia de la escritora que no quería asumir el papel impuesto a la mujer la convertía directamente en anormal.

El crítico Domingo Pérez Minik, en su antología sobre los novelistas de los siglos XIX y XX, atribuye el resultado creador de las escritoras a una tendencia autobiográfica y entiende que todo lo que traspase los límites de esta categoría no es producto de una mujer, pues, según palabras propias, “en España, la mayoría de las veces, las mujeres han sido hombres. Y esto no cuenta” (Pérez Minik, 1956: 273). La masculinización de las

escritoras como rasgo negativo es señalada también por Gonzalo Sobejano, que sostiene que “las novelistas españolas de más valer, queriendo sin duda huir de toda tocha de sentimentalismo rosado, han solido reaccionar tan en contra que sus novelas parecen escritas por hombres” (Sobejano, 1970: 122).

Paralelamente, con frecuencia la crítica literaria relaciona los trabajos femeninos con obras de mala calidad, pues, por no enfrentarse de modo directo con los aciertos o errores de un libro, achacan a la condición femenina el supuesto fracaso de la obra.

Antonio de Hoyos sostiene que “una literatura creada por mujeres que deje paso a la intimidad de pensamiento [...] será una experiencia y una ayuda para comprender la limitada noción de la femineidad” (de Hoyos, 1954: 158). Sin duda se trata de juicio de valor que insulta la inteligencia femenina y supone un prejuicio expuesto sin ningún fundamento o justificación.

Llegaron a ser tan hirientes las palabras que se les dedicaban a las escritoras que además se consiguió poner en entredicho la validez de los premios literarios fallados a su favor. Revela Margaret Jones que vio la luz en la década de los 50 un artículo en clave sarcástica que “señalando la cantidad de premios ganados por las mujeres, ofreció un nombre alternativo, cambiándolo del premio ‘Nadal’ al Premio ‘Dedal’” (Jones, 1983: 22). Procedía de la revista de humor *La codorniz*, dirigida en aquel momento por Álvaro de Laiglesia, que, tras varias celebraciones de ganadoras femeninas decidió que aquel premio que ganaron numerosas escritoras merecía aquel mordaz sobrenombre.

Las escritoras que más críticas obtuvieron fueron las mismas que más éxito cosecharon. De manera obvia entendemos hoy que fue precisamente esa notoriedad lo que más molestaba a la crítica, que no llegaba a entender cómo un grupo de mujeres podía destacarse de los hombres, que sentenciaba de forma caprichosa y vaga que nunca estarían a la altura de sus compañeros masculinos. Dolores Medio, ganadora del noveno premio Nadal en 1952, por su obra *Nosotros, los Rivero* (1953), recibió comentarios muy duros por parte de Eusebio García Luego, que tachó su novela de “muy femenina”, atribuyéndole un estilo dulcificado, cursi, plagado de referencias sentimentalistas, muy propio de las mujeres, claro, que solamente saben hablar de temas relativos al corazón:

Creemos que hay un modo de ver la realidad femenino, anecdótico, sensorial, de cierto bulto externo, muy simplificado, que si por una parte se presenta apegado a las cosas concretas físicas, por la otra está envuelto en una nebulosidad de sentimientos, eso que la mayoría de las mujeres llaman romanticismo y que suele estar compuesto de ansias inconcretas, de descontento y de rebeldía, muchas veces sin sentido y sin objeto (García Luengo, 1953).

Igual de injustificadas son las críticas que provoca Carmen Laforet, precursora de la narrativa femenina de posguerra y primera ganadora del ya mencionado Premio Nadal en 1944 por su novela *Nada* (1945). Como indica Rosa Isabel Galdona Pérez, fueron dispares las opiniones acerca de la autora. Algunos grandes nombres de nuestras letras, como Azorín o Juan Ramón Jiménez, no dudaron en alabar su obra, mostrando su asombro y agrado tanto por la calidad literaria como por la edad de la autora. Juan Ramón Jiménez, en la revista *Ínsula*, se pregunta: “¿cómo puede llamarse *Nada* un libro que encierra tanto y tan bueno?” (Delibes, 1990: 203). Tras la lectura de esta novela, escribe personalmente a Carmen Laforet desde Washington:

Acabo de leer *Nada*, este primer libro suyo, que me llegó, en segunda edición, de Madrid. Le escribo, interrumpiendo su lectura, por su... no, para decirle que le agradezco la belleza tan humana de su libro, belleza de su sentimiento en su libro; mucha parte, sin duda, un libro de uno mismo y más de lo que suele creerse, sobre todo un libro como el de usted, que se le ve nutrirse, hoja tras hoja, de la sustancia propia de la escritora (Jiménez, 1982: 138).

Otros, en cambio, la apoyaban, aunque de manera más ambigua. Entre ellos Miguel Delibes o José Luis Alborg. El primero, en *Una relectura de Nada*, reconoce la renovación estética que supone la obra de Carmen Laforet:

La participación del lector en el relato, evidentemente en *Nada*, es el primer aspecto donde se manifiesta un anhelo renovador de las técnicas narrativas que pocos años más tarde será conducido por algunos a extremos cabalísticos. Carmen Laforet,

por su parte, construye una novela esencialmente dinámica donde, pese a utilizar el recurso de protagonista-narradora cuida de no inmiscuirse en las incidencias del relato, de no convertirse en una autora sabelotodo. Aunque todavía tímida, es notoria ya en su obra una aspiración de objetividad (Delibes, 1990: 208).

El segundo opina que el éxito de *Nada* se debe más a razones circunstanciales externas que a su valor artístico intrínseco, señalando la escasez de escritoras con estas palabras: “cuando apenas si en nuestras letras recordábamos de *hembras que escribiesen*” (Alborg, 1958: 125). Nótese el uso despreciativo de la palabra “hembras”.

Un tercer grupo de críticos literarios, como Arturo Torres Rioseco, intentan defenestrarla directamente, señalando el carácter efímero y, de nuevo circunstancial, de su obra: “no quedará por mucho tiempo en los anales de la literatura española” (Torres Rioseco, 1965: 420).

Un ejemplo de ambas tendencias, alabanza y crítica, en un único crítico literario nos lo ofrece Santos Sanz Villanueva, que reconoce a la novela ganadora del Premio Nadal “uno de los hitos más importantes en [el] proceso de descubrimiento de la realidad” (Sanz Villanueva, 1980: 295-296), que la adelanta a la tendencia crítica de la novela social, a pesar de “los muchos y graves defectos literarios de *Nada*” (Sanz Villanueva, 1980: 283).

Tampoco Ana María Matute, figura altamente respetada en los círculos literarios, se quedó al margen de polémicas, Eugenio García de Nora califica su obra de “inmadurez, romanticismo evasivo y barroquismo formal” (García de Nora, 1970: 265). Del mismo modo, este crítico literario maltrata a Elena Quiroga tachando su estilo como “decimonónico”, tras la aparición de su primera novela, *Viento del Norte* (1951).

3. LA RECEPCIÓN FEMINISTA

La obra de muchas de las escritoras de posguerra seguiría en el olvido sino fuera porque “la literatura femenina parece indisolublemente unida a la crítica feminista” (Potok, 2003: 158). La crítica tradicional se encargó, como se ha podido comprobar, de crear “la impresión errónea de que las mujeres

han sido forasteras a lo largo de este siglo” (Bergmann, 2007: 2)¹, desdibujando sus figuras, imposibilitando que se les agrupara en términos generacionales, estableciendo una falsa conciencia de la moral. En este sentido es de gran valor el trabajo de críticas, estudiosas y escritoras por querer recuperar los testimonios de tantas mujeres, resistir cada uno de los varapalos recibidos y continuar una lucha que es la cuna de nuestra literatura femenina contemporánea, y que encuentra su continuidad en esta.

Las mujeres se dedican a ser escritoras profesionales, porque es uno de los pocos oficios para ganarse la vida que podían ejercer, cuando otros estaban prohibidos para ellas. Esto contribuyó a que la presencia femenina en las Humanidades de nuestro país dejara de ser un hecho meramente circunstancial para registrar, en un periodo de veinte años, entre 1940 y 1960, “sesenta y tres autoras y ciento sesenta y tres novelas” (Conde Peñalosa, 2004: 271). Son los datos los que hablan por sí mismos. En dichas novelas, según destaca Eva Legido-Quigley, “[...] se analiza la complejidad de la experiencia humana minuciosamente y con gran profundidad” (Legido-Quigley, 1995: 352), y no de manera sucinta, como apuntaban ciertos críticos, que tachaban las obras de esencialistas en términos peyorativos.

Carmen Laforet, inicia el denominado por la crítica feminista *boom* (Bergmann, 2007; Conde Peñalosa, 2004; Legido-Quigley, 1995; Nichols, 1992; Nieva-de la Paz, 2007; Wilcox, 1997), con *Nada*, que pronto se convirtió en un “revulsivo literario y social” (de la Fuente, 2017: 11), Ana María Matute o Carmen Martín Gaité, son objeto de estudio de muchas de las investigadoras españolas de los siglos XX y XIX. Es precisamente esta proliferación de escritoras lo que les proporcionó a las mismas “oportunidades para que [...] imaginaran alternativas a la domesticidad” (Bergmann, 2007: 10)² y salieran de aquel espacio tan bien sellado de su casa para entrar de lleno en mundos de realidad, imaginación, aventuras, pasiones y dolor. De esta forma, las escritoras “se definen *no siendo*, pasivamente,

¹ Traducción propia.

² Traducción propia.

sino *analizando* activamente dueñas de la palabra raptada” (Nichols, 1992: 37).

Desde la crítica literaria feminista, siguiendo el ejemplo de las autoras de generación de los 70, se apostó por una literatura “desde, por y para las mujeres” (Vicente Serrano, 1991: 73), que pusiera de manifiesto la validez artística de estas obras, y al mismo tiempo la necesidad de recoger y amparar su estudio crítico por parte de la Academia. El interés que suscitan los estudios de género en España responde al afán común por dar respuesta a tantas incógnitas. Esta “perceptible sensibilidad” (Nieva-de la Paz, 2007: 122) se traslada a la considerable cantidad de estudios críticos que sirven de contrapunto a la crítica tradicional. Del mismo modo, la transformación de España en una sociedad de consumo en torno a los años cincuenta favoreció a las escritoras en, “la renovada atención prestada por las editoriales” (Nieva-de la Paz, 2007: 121), que publican y reeditan las novelas femeninas y que, por tanto, no hacen más que atender a la creciente demanda de obras que explicasen la realidad desde una perspectiva femenina. En las universidades se crean movimientos asociativos, grupos y seminarios sobre las mujeres, que parten de iniciativas también femeninas, en su mayoría por parte de una “nueva generación de profesoras que empiezan a afianzarse en el sistema educativo” (Nichols, 1992: 18).

La ginocrítica, como variante de la crítica literaria que se centra en las escritoras o las imágenes femeninas, se inicia en España con obras como la de María del Mar de Fontcuberta en los años ochenta, que “se convierte en pionera del interés que desde entonces suscitará en España el pensamiento literario feminista norteamericano” (Navas Ocaña, 2004: 359).

No debemos olvidar, sin embargo, un dato muy importante: la calidad literaria de las escritoras de posguerra. Su gran visibilidad no se debe solo a los motivos anteriormente mencionados, sino que, y de forma análoga, se transparenta en sus textos el fruto de años de estudio, lectura y escritura. No en vano consiguieron “una presencia normalizada, aceptada y valiosa en el panorama literario y cultural del país” (Fagundo, 1995: 155), gracias a su afán por encerrarse a escribir en soledad, donde pudieran dar rienda suelta a su inventiva e

imaginación, un aislamiento que las permitiese realizar otras tareas que no fueran las adjudicadas propiamente a su sexo.

Si en la crítica tradicional priman consideraciones infundadas e insustanciales sobre el matiz autobiográfico en los textos de las escritoras de posguerra, para la crítica feminista es un claro deber recuperar voces disidentes y testimonios ocultos. Las escritoras, fueron conscientes desde el primer momento que su testimonio femenino, aún sin proponérselo, suponía una diferencia, primero respecto a todo lo que habían escrito las mujeres de preguerra y, en segundo lugar, en relación a lo que escribían sus compañeros masculinos. Es la crítica feminista la que consigue identificar nuevos estilos en las escritoras de posguerra, como, por ejemplo, el recurrente uso de la “gradación en la escala de la fantasía” (Nieva-de la Paz, 2007: 126), evidenciar la revisión de hechos históricos, de mitos clásicos o de figuras clave, y temáticas propias, como la denuncia de su condición marginal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alborg, J. L. (1958). *Hora actual de la literatura española*. Madrid: Taurus.
- Bergmann, E. L. (2007). Introduction: Women Writers in Twentieth-Century Spain. En *Mirrors and Echoes: Women's Writing in Twentieth-Century Spain* (pp. 1-16). University of California Press.
- Blanco, A. (1998). Escritora, feminidad y escritura en la España de medio siglo. En I. M. Zavala (Coord.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. V. *La literatura escrita por mujer (Del s. xix a la actualidad)* (pp. 9-38). Barcelona: Anthtropos.
- Calero, M. Á. (1996). La imagen de la mujer en la literatura. *Scriptura*, 12, 7.
- Castellet, J. M. (1955). *Notas sobre literatura española contemporánea*. Barcelona: Laye.
- Conde Peñalosa, R. (2004). *La Novela Femenina de Posguerra: (1940-1960)*. Madrid: Pliegos.

- Delano, L. K. (1962). The Novelistic Style of Elena Quiroga. *Kentucky Foreign Language Quarterly*, 9, (2), 61-67.
- Delibes, M. (1990). Una relectura de Nada. En *Pegar la hebra*. Barcelona: Destino.
- De la Fuente, I. (2017). *Mujeres de la posguerra*. Madrid: Sílex ediciones.
- Etxebarría, L. (2000). *La letra futura*, Barcelona, Destino.
- Fagundo, A. M. (1995). *Literatura femenina de España y las Américas*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Falcón, L, E., Siurana. (1992). *Mujeres escritoras: Catálogo de escritoras españolas en lengua castellana (1960 1992)*. Madrid: Imprenta de la Comunidad de Madrid.
- Freixas, L. (2000). *Literatura Y Mujeres: Escritoras, Público Y Crítica En La España Actual*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Galdona Pérez, R. I. (2001). *Discurso femenino en la novela española de la posguerra*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- García de Nora, E. (1970). *La novela española contemporánea (1939-1967)*. Madrid: Gredos.
- García Luengo, E. (1953). Dos novelistas españolas de última hora. *Índice de artes y letras*, 30 de octubre.
- Herdoiza, E. J. (1967). *La mujer y su circunstancia en las novelas de Carmen Laforet*. Maryland: University of Maryland.
- Hoyos, A. de (1954). *Ocho escritores actuales*. Murcia: Aula de cultura.
- Hutman, N. L. (1972). Disproportionate Doom: Tragic Irony in the Spanish Post Civil War Novel. *Modern Fiction Studies*, 18, (2), 199-206.
- Jiménez, J. R. (1982). Carta a Carmen Laforet. En A. Cerezales (Ed.), *Carmen Laforet* (p. 138). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Jones, M. E.W. (1983). Las novelistas españolas contemporáneas ante la crítica. *Letras Femeninas*, 9, (1), 22-34.
- Jorge de Sande, M. d. M. (2005). Apuntes sobre la novela española femenina de posguerra. *Area and culture studies*, 70, 83-103.

- Legido-Quigley, E. (1995). La reivindicación del sentimiento amoroso en las novelas de cuatro escritoras catalanas contemporáneas. *Hispanic Journal*, 16, (2), 351-375.
- López, F. (1995). *Mito y discurso en la novela femenina de posguerra en España*. Madrid: Pliegos.
- Medina, R. B., Zecchi (et al.). (2002). *Sexualidad y escritura (1850-2000)*. Barcelona: Anthropos.
- Montejo Gurruchaga, L. (2009). Escritoras españolas de posguerra. Reflexión y denuncia de roles de género. En P. Nieva-de la Paz (Ed.), *Roles de género y cambio social en la Literatura española del siglo XX* (pp. 187-204). Ámsterdam: Editions Rodopi.
- Navas Ocaña. I. (2004). “Buscando el modo”: Teoría y crítica literaria feminista en España. En A. M. Ruiz Tagle (Ed.), *Los estudios de las mujeres hacia el espacio común europeo* (pp. 356-386). Sevilla: Arcibel Editores.
- Nichols, G. C. (1992). *Des/cifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España contemporánea*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Nieva-de la Paz, P. (2007). Las narradoras y su inserción en la sociedad literaria de la transición política española (1975–1982). En E. L. Bergmann y R. Herr, (Eds.), *Mirrors and Echoes: Women's Writing in Twentieth-Century Spain* (pp. 121-135). University of California Press.
- Pérez Minik, D. (1956). *Novelistas españoles de los siglos XIX y XX*. Madrid: Guadarrama.
- Potok, M. (2003). Escritoras españolas y el concepto de literatura femenina. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 9, 151-160.
- Pulido Tirado, J. (2001). La reflexión teórica en España sobre la presencia de la mujer en el ámbito literario. *Mujer, cultura y comunicación: realidades e imaginarios. IX Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica* (pp. 1-15). Universidad de Sevilla.
- Sanz Villanueva, S. (1980). *Historia de la novela social española (1942-1975)*, vol. I. Madrid: Alhambra.
- Sobejano, G. (1970). *Novela española de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Prensa Española.

- Tatum, T. L. (1959). Four Prize-Winning Women Novelists of Spain. *Books Abroad*, 33, (1), 10-14.
- Tolliver, J. (2002). La voz antifeminista y la amenaza «andrógina» en el fin de siglo. En Medina, Zecchi, (*et al.*). *Sexualidad y escritura (1850-2000)* (pp. 105-119). Barcelona: Anthropos.
- Torres Rioseco, A. (1965). Tres novelistas españolas de hoy. *Revista Hispánica Moderna*, 31, 420.
- Vicente Serrano, P. (1991). Aproximación a la polémica sobre la “literatura de mujeres”. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 69-80.
- Wilcox, J. C. (1997). *Women Poets of Spain, 1860-1990: Toward a Gynocentric Vision*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Winecoff Díaz, J. (1968). The Autobiographical Element in the Works of Ana María Matute. *Journal Kentucky Romance Quarterly*, 15, (2), 139-148.
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Londres: The Hogarth Press.
- Zatlin, P. (1983). La aparición de nuevas corrientes femeninas en la novela española de posguerra. *Letras Femeninas*, 9, (1), 35-42.

**APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS PSICOANALISTAS
DE JULIA KRISTEVA PARA HACER CRÍTICA LITERARIA
DE OBRAS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO
KRISTEVIAN PSYCHOANALYTIC THEORIES APPLIED
TO LITERATURE CRITICISM IN NOVELS ABOUT GENDER
VIOLENCE**

Nuria TORRES LÓPEZ
Universidad de Almería

RESUMEN

La literatura nos sirve para poder mostrar y comprender los sucesos e intentar darle significado a partir de la experiencia traumática ya que lo que no se cuenta y se reprime, no puede recordarse y por lo tanto vuelve a aparecer reiteradamente. El psicoanálisis propone que el trauma demanda un trabajo de duelo donde se reconozca la pérdida, y además, trabaja desde la escucha para modificar las formas de entender al sujeto y su lugar en el presente. Cada vez son más numerosos los escritos sobre violencia de género, tema de rigurosa actualidad que nos concierne a todos/as. Se quiere demostrar aquí como las teorías psicoanalíticas de Julia Kristeva, la teoría de lo abyecto y de la melancolía, son aplicables a este tipo de obras.

Palabras clave: Kristeva, violencia de género, trauma, abyección, melancolía.

ABSTRACT

Literature helps to show something which happens or happened in the past and it tries to give some meanings about the traumatic experience due to the repressed suffering cannot be remembered, therefore it appears continually. Psychoanalysis proposes trauma demands a mourning process where lost is recognised, and in addition, it is focused on listening in order to modify the diverse ways of understanding the subject and her exact place in the present. Novels concerning gender violence are increasing nowadays, it is a very important social aim in our

society. Throughout this article it is pretended to display how psychoanalytic theories by Julia Kristeva, abjection and melancholy theories, can be applied to this kind of texts.

Key words: Kristeva, gender violence, trauma, abjection, melancholy.

1. JULIA KRISTEVA: BREVE BIOGRAFÍA

Julia Kristeva (1941-) es una filósofa, psicoanalista, teórica de la literatura y el feminismo y escritora francesa de origen búlgaro. Estudió Lingüística en la Universidad de Sofía, doctorándose en 1966. En París estudió Antropología y Psicoanálisis al mismo tiempo que colaboraba con *Critique* y *Tel Quel*, formando parte del equipo de redacción de esta última junto a Roland Barthes y Philippe Sollers. Esta revista ocupó un espacio muy relevante en el debate crítico de la década de los años 70.

Es profesora de Lingüística y Psicoanálisis en la Universidad de París VII, donde dirige cursos de doctorado, y enseña Semiótica en la Universidad de Columbia y en la State University de Nueva York entre otras universidades americanas. Es *Doctor Honoris Causa* por la Universidad Libre de Bruselas y ha sido distinguida con la Legión de Honor.

Kristeva se acerca a la obra de Jakobson, Benveniste, Sausurre, Greimas, Lacan, Freud, Barthes y Levi-Strauss entre otros, cuyos pensamientos e ideas se verán reflejados en mayor o menor medida en sus numerosos trabajos, algunos de los cuales serán mencionados a continuación al formar parte de nuestro objeto de estudio para llegar a su comprensión y poder aplicarlos al análisis de nuestras obras literarias seleccionadas.

1.1. El sujeto y su identidad según Julia Kristeva

Esta sección es de vital importancia para comprender todo aquello que al concepto de *sujeto en proceso* se refiere, idea que está plasmada con detenimiento en la obra de la autora *Revolution in Poetic Language*. Tengamos en cuenta que esta noción será estudiada y aplicada a capítulos posteriores donde analizaremos las obras que nos ocupan.

A pesar de la asociación de Julia Kristeva con las nociones de fluido y subjetividad, y a modo más específico, con la idea de *sujeto en proceso*, es importante acentuar que no todas las feministas se posicionan dentro de la tradición de las ideas Kristevianas, pero aun así esta noción sí figura prominentemente en las recepciones feministas de su trabajo que podría ser constituido dentro de tres grupos:

first, those feminists who reject the notion of a subject in process altogether and instead hold on to notions of stable identity (see for example, Leland, 1992; Fraser, 1992); a second group of feminist scholars who subscribe to notions of fluid subjectivity but either criticise (Cornell, 1991) or reject the Kristevan version of the subject (Butler, 1990); and a third group, who build upon Kristeva's ideas, which they utilise to stress the heterogeneity of the subject, its relationship with alterity and its attention to difference (see for example, Oliver, 1993 and Ziarec, 1992) (Schippers, 2011: 35).

Explicando su énfasis en la fluidez de la subjetividad, que caracteriza el concepto de sujeto en proceso, ella rechaza las nociones fijadas de *hombre* y *mujer* y destaca las características para perfilar una subjetividad fluida femenina. La creencia de que *una es una mujer* es casi tan absurda como la creencia de que *uno es un hombre*. Birgit Schippers, en su trabajo *Julia Kristeva and Feminist Thought* (2011), afirma que una mujer no puede *ser*, es algo que ni siquiera pertenece al orden del ser.

Ofreciendo una visión del sujeto femenino que es fuertemente reminiscente de Simone de Beauvoir, *woman*, para Kristeva, “is forever in the process of becoming”. Así que no hay esencia de *mujer* que permita a Kristeva defender la singularidad y pluralidad de las mujeres.

2. LA TEORÍA DE LA ABYECCIÓN

Julia Kristeva está hoy lejos de los grandes modelos y paradigmas de las ciencias sociales y de la teoría literaria que conmovieron el panorama universitario de los años sesenta y de los setenta. La abyección, el amor, la melancolía ocupan sus

clases y sus reflexiones. Y desde hace años todo gira en torno a su labor de psicoanalista, su consulta y sus pacientes, incluso los temas que elige para sus seminarios universitarios.

Julia Kristeva introduce su noción de abyección en su obra titulada *Powers of Horrors* (1982). Uno de los procesos más fundamentales del *sujeto en proceso* es lo que Kristeva llama *abyección*, que define como el estado de *abyectar* o rechazar lo que es el otro a uno mismo.

Con esta noción de *lo abyecto*, Kristeva afirma que los cuerpos no son coherentes, sino bífidos, y oscilan entre lo semiótico (sentimientos) y lo simbólico (sociedad); la abyección también acentúa la amenaza a su integridad. Inicialmente se localizaba en el proceso de la constitución del sujeto, induce la separación del niño/a de sus padres, especialmente el corte de la unión simbólica con la madre (Schippers, 2011: 49).

En la traducción que realiza León S. Roudiez de *Powers of Horror*, por tanto *Poderes del Horror*, Kristeva afirma que cuando se siente invadida por la abyección, esa torsión hecha de afectos y de pensamientos, como ella los denomina, no tienen un objeto definible. Lo abyecto no es un objeto en frente de ella, que nombra o imagina. Del objeto, lo abyecto no tiene más que una cualidad, la de oponerse al yo. Pero si el objeto, al oponerse, le equilibra en la trama frágil de un deseo experimentado que la homologa indefinidamente, por el contrario, lo abyecto, objeto caído, es radicalmente un excluido, y la atrae hacia allí donde el sentido se desploma (Kristeva, 1982).

Powers of Horror sitúa al lector en el borde de cómo la subjetividad está constituida en primer lugar, es decir, como una persona viene a verse a sí mismo como un ser separado entre él mismo y otro. Los seres no emanan al mundo como seres discretos y separados.

According to Kristeva, our first experience is of a realm of plenitude, of a oneness with our environment, and of the semiotic chora. The infant comes into being without any borders. These must be developed. How these borders are developed – how the «I» forms – is one of the central concerns of psychoanalytic theory (McAfee, 2004: 45).

When I am beset by abjection, the twisted braid of affects and thoughts I call by such a name does not have, properly speaking, a definable object. The abject is not an ob-ject facing me, which I name or imagine. Nor is it an ob-jest, an otherness ceaselessly fleeing in a systematic quest of desire. What is abject is not my correlative, which, providing me with someone or something else as support, would allow me to be more or less detached and autonomous. The abject has only one quality of the object – that of being opposed to I. If the object, however, through its opposition, settles me within the fragile texture of a desire for meaning, which, as a matter of fact, makes me ceaselessly and infinitely homologous to it, what is abject, on the contrary, the jettisoned object, is radically excluded and draws me toward the place where meaning collapses (Kristeva, 1982: 2).

Para enfatizar la ambigüedad de la abyección, Kristeva define la abyección como lo que “molesta a la identidad, al orden, al sistema. Aquello que no respeta los límites, ni las posiciones ni las normas” (Kristeva, 1982: 4). Ella ilustra la abyección también como la odiosidad o el aborrecimiento hacia la comida y la sensación de disgusto a ciertos olores o comidas en cuestión.

Food loathing is perhaps the most elementary and most archaic form of abjection. When the eyes see or the lips touch that skin on the surface of milk – harmless, thin as a sheet of cigarette paper, pitiful as a nail paring – I experience a gagging sensation and, still farther down, spasms in the stomach, the belly; and all the organs shrivel up the body, provoke tears and bile, increase heartbeat, cause forehead and hands to perspire. Along with sight-clouding dizziness, nausea makes me balk at that milk cream, separates me from the mother and father who proffer it. «I» want none of that element, sign of their desire; «I» do not want to listen, «I» do not assimilate it, «I» expel it. But since the food is not an «other» for «me», who am only in their desire, I expel myself, I spit myself out, I abject myself within the same motion through which «I» claim to establish myself (Kristeva, 1982: 3).

También se refiere a la sensación de asco con respecto a las secreciones corporales: sangre, excrementos, esperma, mucosidad, vómitos, cadáveres. Pero todo ello no conlleva a la falta de higiene o salud, es decir no tiene nada que ver con la limpieza o la higiene personal de cada individuo, aunque estemos refiriéndonos a partes desechables del cuerpo concretamente. En términos de la autora “no se trata de una manía por la limpieza, la psicosis del ama de casa”:

While they always relate to corporeal orifices as to so many landmarks parceling-constituting the body's territory, polluting objects fall, schematically, into two types: excremental and menstrual. Neither tears nor sperm, for instance, although they belong to borders of the body, have any polluting value. Excrement and its equivalents (decay, infection, disease, corpse, etc.) stand for the danger to identity that comes from without: the ego threatened by the non-ego, society threatened by its outside, life by death. Menstrual blood, on the contrary, stands for the danger issuing from within the identity (social or sexual); it threatens the relationship between the sexes within a social aggregate and, through internalization, the identity of each sex in the face of sexual difference (Kristeva, 1982: 71).

Otro fenómeno que expresa la abyección es la presencia de un cadáver. Aquí pues, el límite entre la vida y la muerte se rompe con un cadáver, la muerte parece que infecta al cuerpo. El cadáver es el *recordatorio abyecto* de que dejaremos de ser. El cadáver (*cadere*, caer), aquello que irremediamente ha caído, cloaca y muerte, trastorna más violentamente aún la identidad de aquel que se le confronta como un azar frágil y engañoso: “Una herida de sangre y pus, el olor dulzón y acre de un sudor, de una putrefacción no significan la muerte”.

In the presence of signified death – a flat encephalograph, for instance – I would understand, react, or accept. No, as in true theater, without makeup or masks, refuse and corpses show me what I permanently thrust aside in order to live. These body fluids, this defilement, this shit are what life withstands, hardly and with difficulty, on the part of death. There, I am at the border of my condition as a living being. My body extricates

itself, as being alive, from that border. Such wastes drop so that I might live, until, from loss to loss, nothing remains in me and my entire body falls beyond the limit – cadere, cadaver. If dung signifies the other side of the border, the place where I am not and which permits me to be, the corpse, the most sickening of wastes, is a border that has encroached upon everything (Kristeva, 1982: 3).

3. LA TEORÍA DE LA MELANCOLÍA (MELANCHOLY)

Julia Kristeva continúa sus investigaciones en la línea de la psicoanalítica interesándose esta vez por las figuras de la *depresión femenina* y analizando la *melancolía*. La identificación está también en el corazón del psicoanálisis, y más allá de esta idea está la discusión de la identificación melancólica. Siguiendo las suposiciones psicoanalíticas de Kristeva, la ruta normal a la feminidad conlleva una identificación con el padre y requiere en cambio una identificación (melancólica) con la madre.

No obstante, la melancolía de la mujer protege a las mujeres de los estímulos de la muerte (*death drive*). La filósofa señala que éste fenómeno conocido como *death drive* aparece como una inhabilidad lógica y biológica para transmitir inscripciones y energías psíquicas que a su vez destruyan movimientos y vínculos.

In the 1910s and the 1920, Freud postulated the idea that, in addition to an instinct for pleasure and life, the subject has an instinct for death. The death drive has two parts: one directed outward as a purely destructive discharge of energy and the other directed inward as a disintegration of the living self, a wish to return to an inorganic state and homeostasis. The first of these involves a wish to kill others and the second a wish to annihilate oneself (Kristeva 1989: 16; Rycroft 1968: 13). Usually a reference to the death drive is a reference to the self-destructive instinct (Mcafee, 2004: 64).

Según el pionero modelo de la psicoanalista Melanie Klein (1882-1960), el *objeto* perdido no es una persona real sino un *objeto interno / internal object*. El sujeto siente tanto amor como

odio hacia este objeto. El sujeto se reprocha así mismo llegando incluso a contemplar el suicidio como una forma de matar, de acabar con el objeto odiado que tiene dentro de sí mismo:

The term melancholia and depression refer to a composite that can be called melancholy/depressive, whose borders are in fact blurred, and within which psychiatrists ascribe the concept of «melancholia» to the illness that is irreversible on its own (that responds only to the administration of antidepressants) (Kristeva, 1989: 9-10).

En el año 1989, Kristeva publica *Soleil Noir / Black Sun* (ya citado) donde ella va a utilizar el término melancolía para referirse a la *depresión narcisista / narcissistic depression*, la cual ella sugiere que se sitúa más cerca de la psicosis que de la neurosis. La depresión es el rostro oculto de Narciso, el que tendrá en la muerte pero que ignora, mientras se admira en un espejo (Kristeva, 1989: 15). El narcisista depresivo se siente herido e incompleto, lo cual es comprensible. Estos síntomas de depresión, Kristeva los centra en uno: la pérdida del interés, incluso la inhabilidad en el habla. La persona depresiva deambula en búsqueda de aventuras y amores continuamente decepcionantes, o más retiradas / reclusiones, desconsoladas y afásicas, él sólo con “lo innombrable” (Kristeva, 1989: 13).

The depressed narcissistic «has the impression of having been deprived of an unnameable, supreme good, of something unrepresentable», something that «no word could signify». This is why the melancholic barely speaks [...]. Lacking an interest in any objects, the melancholic lacks motivation to engage in the symbolic realm – that is, to speak or write. Words seem pointless, for they are not connected to the subject’s affects, desires – in short, to the semiotic chora. The depressed person is like an orphan in the symbolic realm (Macfee, 2004: 63).

Y es llegado a este punto cuando Kristeva profundiza en el concepto de *sadness*, la tristeza. Y es que la persona melancólica no se abandona a la auto-destrucción simplemente sino que también intenta protegerse con un escudo, una coraza de tristeza. La tristeza da al depresivo una unidad, pero no es suficiente para

poder protegerse del estímulo de la muerte (*death drive*) que está ya en funcionamiento de la estructura narcisista. Por si fuera poco, el melancólico también repudia el signo que lleva puesto alrededor de su cuello, es decir, el afecto de tristeza. Se puede decir que ningún signo tendría sentido ni significado para ella por lo que tendría muy poca defensa contra el *death drive*.

Kristeva llama tristeza al “modo fundamental de la depresión”, lo ve como un tipo de signo o incluso de representación, ninguna verbal pero sí inscrita por la propia conducta. Modo, en cambio, es descrito por la filósofa como “una transferencia generalizada” que sella el comportamiento íntegro y todos los sistemas de signos sin identificarse con ellos ni desorganizándolos. El modo se define como una forma arcaica de significancia, el trabajo desarrollado tanto a través de las disposiciones semióticas como simbólicas:

Sadness is the fundamental mood of depression, and even if manic euphoria alternates with it in the bipolar forms of that ailment, sorrow is the outward sign that gives away the desperate person. Sadness leads us into the enigmatic realm of affects – anguish, fear, or joy. Irreducible to its verbal or semiological expressions, sadness (like all affect) is the psychic representation of energy displacements caused by external or internal traumas (Kristeva, 1989: 21).

Todos reaccionamos a nuestros traumas de diversas maneras. Cada uno/a tiene una reacción distinta ya que algunos pueden mostrar debilidad y el estar ahogados en sus propias penas, mientras que otras personas exponen su indomabilidad y creatividad que se mezcla de la tristeza, la pena, el lamento y el luto. Es lo que se conoce como los melancólicos creativos como lo son los novelistas, artistas y poetas. La creación literaria ofrece una forma de proceder para el melancólico, intentando volver su tristeza y su pena al orden simbólico para poder integrarse y compartir de nuevo en la comunidad de los seres parlantes (*speaking beings*).

Literary creation is that adventure of the body and signs that bears witness to the affect – to sadness as imprint of separation and beginning of the symbol’s sway; to joy as imprint of the

triumph that settles me in the universe of artifice and symbol, which I try to harmonize in the best possible way with my experience of reality (Kristeva, 1989: 22).

Para que lo podamos ver más claro diremos que lo que la persona melancólica necesita para poder triunfar a esa tristeza que padece es completar su separación de la cosa enigmática y comenzar a identificarse con la imagen de la lógica de la identificación, *The Imaginary Father*. Según señala Kristeva,

la identificación primaria inicia una compensación para la cosa, thing, y al mismo tiempo asegura el sujeto a otra dimensión, de adherencia imaginaria, recordando uno de los vínculos de la fe, que es justo lo que se desintegra en la persona deprimida (Kristeva, 1989: 13-14).

3.1. La melancolía en un contexto literario

Tomando como referencia la obra de Anne-Marie Smith, *Speaking the Unspeakable*, donde la autora traza una unión entre la teoría de la abyección y el trabajo sobre la melancolía de Kristeva: “Whereas abjection corresponds to a structure evident in religion, definition of the sacred or a society’s definition of taboo, melancholy corresponds to a clinical state as well as being a topos with its own cultural history”.

En *Black Sun* (1983), Kristeva examina la unión entre la depresión y la historia de la melancolía en un contexto artístico y psicoanalítico. El trabajo de Kristeva sobre la depresión es una parte integral de su proyecto para hacer llegar lo indecible al deseo y el lenguaje. Como expone nuestra filósofa, en la depresión hay un desvestimiento melancólico en el poder simbólico del lenguaje, un reparto entre el lenguaje y el afecto. El melancólico comunica emoción o afecto en el nivel de tono infraverbal, modulación, gesto vocal, que es un nivel semiótico. Hay un fallo de actividad simbólica, un estado de abyección, o un estado al que Kristeva se refiere como *l’asymbolie*. Es justamente en su teoría de la melancolía donde Kristeva es capaz de juntar aspectos como la semiótica y la abyección.

Freud insisted on the distinction between mourning and melancholia, and Abraham and Torok, following Freud's model, re-define this distinction in terms of the difference between *introjection* and *incorporation*. Introjection is the metaphoric activity through which we acknowledge and symbolize loss; it characterizes normal mourning. Melancholia or the failure of introjections takes the form of a fantasy of incorporation whereby the lost object is incorporated into the self in a fantasy guarding against its loss [...]. As Freud stresses, melancholia is the failure of the work of mourning (Smith, 1998: 39-40).

Kristeva elabora este modelo, de modo que la melancolía engloba una parálisis de actividad simbólica. La energía del melancólico es desplazada del código social. Es la energía de la *déliasion* o unlinking / desvinculación. El lenguaje del melancólico al igual que el del poeta es una representación primaria del lenguaje y es este hecho junto con sus consecuencias terapéuticas lo que más interesan a Julia Kristeva.

Para ilustrar la melancolía, según nos explica Anne-Marie Smith, ella enfatiza cómo el analista debe comprometerse con el paciente deprimido en el nivel pre-verbal, debe desarticular la *cadena signifiante* / *signifying chain*, extraer el mensaje escondido en fragmentos, sílabas, grupos fónicos.

4. APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS KRISTEVIANAS A NOVELAS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

Ambas teorías de la psicoanalista Julia Kristeva, descritas en epígrafes anteriores, son fácilmente aplicables a los distintos casos de violencia contra la mujer que podemos encontrar en diversas obras literarias que toman este tema de rigurosa actualidad como referente.

Los sucesos acontecidos en las novelas que conciernen cualquier tipo de violencia de género, que son, nombrándolas a muy groso modo, la violencia física, psicológica y la sexual, pueden ser analizados desde puntos de vista psicoanalíticos a partir de las teorías de la abyección y de la melancolía, y teniendo en cuenta, además, la relevancia del *sujeto en proceso* y la *identidad* de los personajes.

Cuando una mujer es víctima de la violencia de género su estado puede ser definido como el de un *sujeto abyecto*, *sujeto melancólico* y/o un *sujeto en proceso* que en numerosas ocasiones se encuentra en busca de una nueva *identidad* para poder superar las experiencias traumáticas del pasado y renacer rehaciendo su vida, cambiando todo aquello que le asfixia y la hace un ser infeliz.

Los personajes de este tipo de novelas pueden ser descritos desde un punto de vista psicológico para ahondar en sus emociones y sentimientos derivados de las experiencias de maltrato que padecen para poder contrastar esto con las distintas teorías psicoanalíticas. Por ejemplo, una mujer que haya sufrido maltrato psicológico de manera prolongada, bien a causa de una o varias infidelidades, por motivos de abandono o a través de insultos constantes y/o humillaciones se llega a sentir, en mayor o menor medida, un *sujeto melancólico*, aquel que pierde el interés o cualquier tipo de motivación incluso por la vida. La depresión alcanza al personaje y hace que éste se sumerja en un estado constante de pena, tristeza convirtiéndose en una mujer depresiva: “Lacking an interest in any objects, the melancholic lacks motivation to engage in the symbolic realm – that is, to speak or write [...]. The depressed person is like an orphan in the symbolic realm” (Macfee, 2004: 63).

Muchas de estas mujeres / personajes luchan contra esta depresión y el estado de tristeza permanente que las envuelve de diversas maneras, positivas y negativas: recurriendo a la toma de antidepresivos, alcohol, drogas o refugiándose en el mundo del arte pues comienzan a escribir, pintar, etc., en definitiva, a crear un mundo mejor para su hábitat que les estimule lo suficiente como para ser capaces de abandonar su estado melancólico y poder recuperar su identidad anterior o bien una nueva identidad.

Los casos de los personajes de mujeres víctimas de violencia sexual y física también pueden ser analizados como sujetos melancólicos pero en mayor medida van a ser conectados con la abyección. Serán especialmente catalogados como *sujetos abyectos*, aquellos cuerpos que, debido a las palizas y violaciones que han sufrido verán a éste como algo abyecto: lo rechazan, no les gusta, les da asco. Además, la presencia de la sangre, el sudor y el semen, presentes inevitablemente en los diversos episodios de violencia que su maltratador ejerce contra

ellas, son claros símbolos de la abyección. Todo ello ayuda a destruir su identidad:

It is thus not lack of cleanliness or health that causes abjection but what disturbs identity, system, order. What does not respect borders, positions, rules, the in-between, the ambiguous, and the composite? The traitor, the liar, the criminal with a good conscience, the shameless rapist, the killer who claims he is a savior. [...]. Any crime, because it draws attention to the fragility of the law, is abject, but premeditated crime, cunning murder, hypocritical revenge are even more so because they heighten the display of such fragility (Kristeva, 1982: 4).

5. CONCLUSIONES

A través del psicoanálisis es posible ofrecer una descripción detallada acerca de las emociones y sentimientos de las mujeres víctimas de cualquier tipo de violencia. Las teorías de la melancolía y la abyección ayudan a descifrar el estado en el que la mujer maltratada se encuentra, no únicamente desde el punto de vista psicológico sino también desde un nivel aún más profundo.

Cada vez es más frecuente encontrar textos literarios que traten el tema de la violencia contra las mujeres, sea ésta de la índole que sea, lo cual significa que, con el paso de los años la sociedad va adquiriendo más sensibilidad y consideración al respecto. No obstante, queda un arduo camino por recorrer aún y para ello hay que dejar patente la relevancia de ofrecer investigaciones que abarquen este tema desde cualquier campo de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kristeva, J. (1982). *An essay on abjection*. L. S. Roudiez (Trad.). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic language*. L. S. Roudiez (Trad.). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1989). *Black Sun: Depression and Melancholia*. New York: Columbia University Press Robin.

- McAfee, N. (2004). *Julia Kristeva*. New York / London: Routledge.
- Oliver, K. (1993). *Reading Kristeva: Unraveling the Double-bind*. United States of America: Indiana University Press.
- Schippers, B. (2011). *Julia Kristeva and Feminist Thought*. Edinburgh University Press.
- Smith, A. M. (1998). *Julia Kristeva: Speaking the Unspeakable*. London: Pluto Press.

III. PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LAS ASIGNATURAS, LIBROS Y MANUALES UNIVERSITARIOS

**ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA EN DOS PROGRAMAS
ACADÉMICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
ANALYSIS OF THE BIBLIOGRAPHY IN TWO ACADEMIC
PROGRAMS FROM THE GENDER PERSPECTIVE**

Irene AGUADO HERRERA

Andrea GARCÍA HERNÁNDEZ

Universidad Nacional Autónoma de México FES-Iztacala

RESUMEN

En México a partir de 1970 hubo un incremento de la matrícula femenina en las instituciones de educación superior, así como del número de mujeres en la docencia e investigación. Esto no ha sido suficiente para transformar el carácter androcéntrico en el campo curricular. El objetivo del trabajo es: analizar desde la perspectiva de género la bibliografía de dos programas de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Iztacala, uno implementado de 1975 a 2019 y otro desde 2016. El resultado es que se mantiene un predominio de autores del género masculino en la bibliografía.

Palabras clave: currículum, bibliografía, perspectiva de género.

ABSTRACT

In Mexico, from the beginning of the 1970s, the number of women enrolled in higher education programs, and the number of women hired in university research and teaching positions has increased. Such increase, however, has been far from sufficient to transform the androcentric character of Mexico's academic milieu. The objective of this study is to analyze, from a gender perspective, the bibliography of two syllabi of two undergraduate psychology programs taught in one campus of the National Autonomous University of Mexico (UNAM by its acronym in Spanish). The first syllabus was imparted in UNAM's Iztacala campus from 1975 until 2019. The second syllabus has been imparted in the same campus since 2016. Our findings suggest there has been a constant predominance of male authors in both syllabi.

Key words: curriculum, bibliography, gender perspective.

1. INTRODUCCIÓN

La marginación de la que han sido objeto las mujeres como consecuencia de la construcción de género basada en la desigualdad y la discriminación ha tenido como resultado su exclusión o presencia marginal en el mundo público. El ámbito de la educación superior no es la excepción y se encuentra tanto en estudiantes, docentes e investigadoras, así como en las prácticas que se sostienen. Gracias al constante y persistente movimiento por la vindicación de la posición y derechos de la mujer se han dado cambios que han propiciado una mayor presencia de las mujeres en la educación superior; sin embargo la sola presencia de un mayor número de mujeres no basta para transformar el carácter monogénico que estos campos han tenido; por lo que es necesario analizar y modificar las lógicas institucionales que reproducen o transmiten prácticas discriminatorias e inequitativas en este ámbito. Entre los diferentes aspectos en los que se pueden llevar estas acciones están: el laboral, el administrativo, el normativo, el curricular y las prácticas pedagógicas. Con este marco de referencia nuestro objetivo es: Analizar desde la perspectiva de género la conformación de la bibliografía de dos *curricula* de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Iztacala, (UNAM -FES-I), uno implementado de 1975 a 2019 y otro desde 2016. La metodología empleada incluye: el análisis comparativo de caso desde la perspectiva de género. El corpus de investigación se conformó por los programas oficiales de la carrera de Psicología de la FES Iztacala, uno implementado de 1975 a 2019 y otro vigente desde 2016.

2. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A finales del siglo XVIII y principios del XIX la organización y administración de las instituciones de educación superior pasó a manos de los Estados que asumieron el control directo y la organización del aparato universitario (Bonvechio, 1991), lo que conllevó el establecimiento de normas y criterios que abarcaban desde los procesos de admisión (edad, género, raza y clase social) hasta la obtención de un título universitario valorado

profesionalmente; los que funcionaron simultáneamente como mecanismo de selección y exclusión. Uno de los efectos directos de estas medidas fue que se dio la oportunidad de acceso a los estudios superiores únicamente a los hombres. De tal manera se puede señalar que las universidades nacieron y han evolucionado como instituciones dirigidas por y hacia una élite masculina, característica que permanece hasta el presente.

Las universidades abrieron sus puertas a un puñado de mujeres hasta la segunda mitad del siglo XIX. En 1865 la Universidad de Zúrich aceptó por primera vez en sus cursos regulares la inscripción de mujeres. La Universidad de Londres concedió por primera vez títulos universitarios a las inglesas en 1878 y las más prestigiosas universidades inglesas Oxford y Cambridge, autorizaron a las mujeres para asistir a clases, pero no les concedieron títulos hasta después de la Primera Guerra Mundial (*ídem*: 667). El camino para que las mujeres ejercieran su derecho a la educación estaba abierto, sin embargo, éste no sólo era limitado sino difícil de lograr de transitar.

3. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La Real y Pontificia Universidad de México (21 de septiembre de 1551) tuvo las características y un desarrollo análogo al de las universidades europeas, por lo que en general los matriculados “eran parte privilegiada de la sociedad virreinal” esto es, hombres españoles y criollos” (Maya, 2012: 104,105). A pesar de que no existía una prohibición explícita para el acceso de las mujeres a estas instituciones fue hasta el 26 de agosto 1929 en el México post revolucionario con la publicación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que se reconocieron las capacidades de hombres y mujeres para prepararse y capacitarse, con lo que se abrieron las puertas para que las mujeres accedieran a la formación universitaria, lo que permitió que un número reducido de mujeres ejercieran este derecho (Markiske, 2006).

En el periodo comprendido de 1920 hasta prácticamente la década de los años ochenta la matrícula femenina se mantuvo constante alrededor del 20%, salvo en la década de los treinta que se registra un incremento de 10%. Los años setenta (1973-

81) se caracterizaron “por una redefinición institucional en lo general, y en lo particular por los esfuerzos de descentralización, [...] sin duda, el mayor logro fue la organización de la Escuela Nacionales de Estudios Profesionales con cinco planteles en la periferia de la Ciudad de México. De esta manera dispersaría la población estudiantil por toda la ciudad, creando nuevas universidades dentro del sistema de la UNAM con una organización más moderna con base en departamentos, ya no facultades” (Markiske, 2006: 26). La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs), tuvo su fundamento en la política general de reforma educativa.

Con la implementación de esta política de descentralización, masificación y mayor variedad en la forma educativa, los cambios en la configuración de la matrícula fueron significativos, particularmente en lo correspondiente a la distribución por género se registró un incremento en la presencia de mujeres del 16.9% de la década de los sesentas al 35.9 para los años ochenta; tendencia que se va a mantener, alcanzándose para el año 2000 un 49.6 % (Mingo, 2006). A partir de la segunda mitad del siglo XX se dio lugar a un incremento sostenido y consistente de la matrícula femenina de tal suerte que actualmente podemos hablar de la existencia de una igualdad numérica; situación con la que se cumple exclusivamente con el criterio de igualdad en términos del acceso; sin embargo, existen otros aspectos igualmente importantes de atender como son: la igualdad en el logro y la equidad en el trato.

4. CURRÍCULO Y GÉNERO

Respecto a la equidad en el trato un aspecto fundamental es el relativo a las características de los currículos y de las prácticas educativas que desde él se programan, promueven y legitiman. Ya que como señala Remedi (1982), el *currículum* es el espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos a transmitirse. Por tanto, es en el ámbito educativo en donde se transmite y se evalúa el saber legitimado y avalado en lo social, a la vez que se establecen un conjunto de pautas y normas sobre la forma en que *debe* realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr *óptimos*

resultados en el proceso de transmisión-adquisición. Lo anterior da lugar a una normativización que sirve de base para que se establezca lo que debe enseñarse, cuándo y cómo hacerlo. Esto es, un conjunto de reglas para controlar, sistematizar y legitimar tanto los contenidos como las prácticas docentes, que se establecen en el *currículum* oficial, para lo que se requiere la subordinación al orden institucional tanto del educando como de quien lo educa, que de ninguna manera puede considerarse neutral.

De ahí que sea necesario y pertinente el análisis de lo que Contreras (1994) denomina la estructura profunda del diseño curricular; lo cual permite develar los valores que se quieren defender, transmitir y legitimar. Sobre los cuales “[...] no necesariamente tuvo que haber existido una decisión expresa con respecto a todos los elementos detectables en los procesos de enseñanza, pero con toda probabilidad todas aquellas especificaciones que se hayan hecho para proyectar un currículum responden a una forma de entender todos los elementos señalados” (ídem: 213-14). Entre los elementos que se articulan en esta estructura nos interesa subrayar el relativo al género, ya que el análisis de género permite ubicar y ayuda a actuar sobre las desigualdades que surgen debido a los diferentes lugares objetivos y subjetivos de las mujeres y los hombres y las desiguales relaciones de poder entre ellos, así como las consecuencias de estas desigualdades en el proceso de formación y el ejercicio profesional.

5. TRAZOS DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

En los estudios que se han realizado sobre la historia de la psicología en México encontramos dos constantes a subrayar: el establecimiento de tres momentos importantes y el predominio de figuras masculinas en cada uno de estos momentos.

5.1. Los primeros cursos

A finales del siglo XIX, en 1877, con el inicio del porfiriato se impulsa la educación como parte del proyecto de modernización creándose los denominados Institutos Científicos y Literarios, los cuales constituyeron los primeros escenarios para la impartición de los primeros cursos de psicología

vinculados a contenidos de filosofía, lógica y moral impartidos por Teodosio Lares y Pablo Sandoval.

5.2. Primeras cátedras en Instituciones de Educación Media Superior

Las primeras cátedras de psicología se impartieron en escuelas de enseñanza media superior, básicamente en la Escuela Nacional Preparatoria y en las Escuelas Normales para profesores y profesoras. En este proceso se ubican tres personajes fundamentalmente:

1867 José María Vigil (periodista e historiador) impartió cátedra de psicología sin contar con reconocimiento oficial en la Escuela Nacional Preparatoria.

1881 Plotonio Rhodakanaty (Médico y filósofo) quien impartió clases de manera informal.

1896 Por primera vez se imparte la cátedra oficial de psicología promovida por el Lic. Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, (Abogado) de ahí que se le considere como el iniciador de la psicología contemporánea en México.

5.3. La institucionalización de la formación en psicología

La creación de instancias institucionales destinadas a la formación de psicólogos se llevó a cabo de 1937 a 1974. Se ubican cuatro acciones importantes en el proceso de formalización de la enseñanza de la psicología, que tuvieron lugar en dos instituciones de educación superior en México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Veracruzana.

- Creación del departamento de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM-1937) Antonio Caso, Ezequiel Chávez, Francisco Larroyo y Eduardo García elaboran el primer plan de estudios en Psicología, que se impartió en la Facultad de Filosofía y Letras para obtener el título de Maestro en Psicología.
- A partir de la reforma universitaria promovida por el Rector Javier Barros Sierra en 1966 el Departamento de Psicología se vuelve Colegio en 1968, en un lugar independiente a la Facultad de Filosofía y Letras, se le otorga a la psicología el carácter de profesión.

- En 1960 en la Universidad Nacional Autónoma de México se aprobó el primer plan de estudios de la Licenciatura en Psicología. No obstante, fue hasta 1974 que se reconoció oficialmente a la carrera de Psicología, lo que permitió a los egresados tener derecho a una cédula profesional. En la misma década en la Universidad de Veracruz con sede en Xalapa en 1965 se aprueba el programa de la carrera de psicología como parte de la Facultad de Ciencias, a diferencia de la UNAM que se encontraba como ya se mencionó en la Facultad de Filosofía.
- Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Iztacala y Zaragoza)

Una vez dado este primer paso instituyente, se da el proceso de descentralización y masificación y con ello la creación nuevas escuelas entre ellas -Iztacala y Zaragoza-en las que se impartirán la carrera de psicología desde el Análisis Experimental de la Conducta. Durante este periodo los autores: Rogelio Díaz Guerrero, Rafael Nuñez, Luis Lara Tapia, Emilio Ribes, Carlos Fernández Gaos, Florente López, Víctor Colotla, Carlos Santoyo, Vicente García, Gustavo Fernández, Arturo Bouzas, Francisco Montes, Ely Rayeck, Serafín Mercado, Javier Aguilar y Jorge Molina tuvieron el papel protagónico.

6. EL LUGAR DE LA MUJER EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

Siguiendo los mismos cortes temporales del punto anterior las presencias femeninas se ubican de la siguiente manera:

No hay ningún dato o referencia a mujeres en el primer momento. En el segundo periodo sólo se hace referencia a Guadalupe Zúñiga Lira quien fue maestra normalista, alumna de Ezequiel A Chávez y Enrique O. Aragón. Se le reconoce como impulsora de la Psicología Aplicada en el ámbito penitenciario y escuelas correccionales. Esta situación es “explicable” por el hecho de que como ya se señaló a finales del siglo XIX y principios del XX sólo un reducido puñado de mujeres había incursionado a la educación superior formal. Por lo que, como señala como señala Serret (2008) “este panorama da como

resultado que la producción intelectual fuese en la práctica monopolio de los varones” (20).

A partir del momento de la institucionalización de la formación en psicología a nivel superior (licenciatura) se da un cambio radical respecto a la matrícula toda vez que ésta se caracterizó por ser mayoritariamente de mujeres. Al respecto la Dra. Isabel Reyes la primera mujer graduada en psicología comenta que la tercera generación de la facultad de Psicología (UNAM), de la cual ella formó parte estuvo conformada por 100 mujeres y 10 hombres (Caso, 2012). No obstante, esta situación, en el ámbito académico la labor y las contribuciones de las mujeres han sido invisibilizado y el fiel reflejo se encuentra en la historia de la psicología contemporánea, así como en mínimo reconocimiento de sus aportaciones en los planes de estudio como se verá más adelante.

Del escaso material que se ha producido con el objetivo de dar cuenta de la psicología en México encontramos el texto *Las voces de la Psicología*, publicado por la Sociedad Mexicana de Psicología en el que se reconoce a dieciocho prominentes psicólogos y tres psicólogas. De ellos se da cuenta de la trayectoria de seis hombres y tres mujeres. A las psicólogas que se le reconoce un lugar importante son: Dra Isabel Reyes Lagunes, Dra. Ma. Elena Mediana Mora y Dra. Laura Hernández G.

7. RESULTADOS

En este contexto institucional y de institucionalización de la enseñanza de la psicología se ubican los dos programas de los que analizaremos la conformación bibliográfica. A continuación, se señalan las características generales de ambos *currícula*.

	Currículum 1974-2019	Currículum 2016---
Grado	Licenciatura	Licenciatura
Duración	Ocho semestres	Ocho semestres
Programas (asignaturas)	51	316
Total de referencias	1289	6922
Planta Docente	289 167 mujeres 57.78 % 122 hombres 42.22 %	317 180 mujeres 56.78% 136 hombres 43.2%

Matrícula	No se cuenta con un desglose por año, sin embargo, el promedio es de 80% de alumnas.	2,754 1818 alumnas 66% 936 alumnos 34%
-----------	--	--

Composición de la bibliografía contenidas en los programas:

	PROGRAMA	PROGRAMA
AUTORES	66.5	59.41
AUTORAS	28.10	40.54
NO IDENTIFICADO	5.30	0
TOTAL	100	100

Para poder llevar a cabo la revisión de la bibliografía de los *currícula* el primer paso necesario fue ubicar el nombre completo de los autores y las autoras, ya que por el estilo de referencias utilizados (APA) únicamente se utiliza el apellido y la inicial del nombre; lo que ya implica de por sí un supuesto autor *neutro* y una concepción del conocimiento ajeno a cualquier implicación del género del autor. Una vez ubicados los autores y desagregados entre autores, autoras y no identificados se puede señalar que en los *currícula* impartidos durante 43 años existe un predominio de bibliografía cuyos autores son de género masculino. En el primer currículum el 66.59 corresponde a hombres y sólo el 28.10 son producciones de mujeres y en el segundo la proporción es de 59.41 de autores y 40.54 de autoras. Si bien hay un aumento del 12.44% que es importante reconocer, no significa una variación significativa si consideramos que tanto la matrícula como la planta docente están conformadas mayormente por mujeres¹. Por lo que esta carrera está incluida en las llamadas carreras femeninas y feminizadas, en el sentido de que el mayor número de la demanda para formación corresponde a mujeres, así como por el

¹ Adicionalmente hay que poner en perspectiva el hecho de en este lapso de tiempo entraron en vigor disposiciones normativas tendientes a transversalizar la perspectiva de género en todas las esferas de la vida académica que no se acataron en la elaboración del currícula. Este análisis se ha realizado por Aguado, Irene y Andrea García (2017). Revisión del currículum de psicología UNAM FES Iztacala (2015) desde la perspectiva de género, ponencia presentada en el Congreso de FLACSO Salamanca.

hecho de que el trabajo profesional del psicólogo se asocia a funciones tradicionalmente consideradas femeninas, esto es: la ayuda y el servicio. Este panorama presenta entonces una situación paradójica que requiere ser analizada tanto en lo que en ésta se implica, como en los efectos de una formación impartida y dirigida por y a mujeres y cuyos principales referentes a transmitir son producidos por hombres.

8. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Del breve recorrido presentado acerca de la inclusión de la mujer al ámbito público-educativo se puede advertir que éste fue tardío, lento y minoritario, lo cual no ha dejado de tener efectos aún en aquellas carreras que desde su proceso de institucionalización tuvieron una fuerte presencia femenina como el magisterio, la enfermería y la psicología. El tener una amplia presencia numérica no es sinónimo ni garantía de un reconocimiento, ni de un cambio en los paradigmas predominantes en la producción, transmisión y validación de lo que social y gremialmente se considera como conocimiento científico, ni en las formas de su producción. Toda vez que se sigue manteniendo el patrón que el varón ha dado como medida del mundo, como interpretación única, verdadera y universal.

El predominio de una lógica androcéntrica aún en las carreras feminizadas se expresa de más de una manera, y una de ellas como ya se señaló, es en la propuesta curricular en todos y cada uno de los aspectos que en ella se articulan y que regulan la vida académica, y por ende el proceso de formación. El análisis de cada uno de ellos permite revelar lo que está implícito, lo que se perpetúa y transmite más allá de los objetivos formalmente establecidos y reconocidos. Así al seleccionar y definir cada uno de los autores y en consecuencia de la bibliografía que conforman los programas de estudio, sin una perspectiva de género, no se define sólo que información se proporciona, sino al mismo tiempo y más importante que conocimiento es válido y validado y por tanto relevante para ser transmitido, reproduciéndose de esta manera una visión acrítica del predominio de la lógica androcéntrica, y por otro lado la falta de un análisis crítico de la ausencia o presencia marginal y minoritaria de la producción científica de las mujeres;

manteniéndose de esta manera la invisibilidad a la que ha sido sometida la mitad de la población si pensamos sólo en términos del género. Develar la ausencia, cuestionar esa ausencia, “enseñar a leer la ausencia es enseñar a leer la marginación, la discriminación de las mujeres en determinados campos de actividad [...] y la discriminación nos llevará a las respuestas de las mujeres, a cómo se implicaron en el mantenimiento o cambio de la misma” (Fernández, 2004: 14).

La ausencia es el efecto, la manifestación de la marginalidad y discriminación que sólo pueden develarse, identificarse a partir del análisis de la estructura profunda del currículum, para lo cual Contreras (1994) plantea que “un análisis de la estructura superficial nos permitirá reconstruir su estructura profunda” (214). La cual se mantiene y perpetúa a pesar de los esfuerzos normativos, por lo que las acciones tienen que pasar del plano prescriptivo a permitir y promover un cambio de las posiciones de los sujetos – agentes en las relaciones de poder involucradas en todos los procesos, decisiones y acciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

En esta lógica recuperamos las propuestas planteadas por Aguado (2016) en el sentido de que se requiere

- Impulsar la transformación del conocimiento acumulado, así como la creación y difusión de conocimiento desde una epistemología situada que permita considerarlas condiciones sociales, históricas, políticas, culturales y de género.
- Promover la creación de planes y programa de estudio desde la perspectiva de género.
- Incluir en los programas de estudio las aportaciones de las teóricas e investigadoras del mundo académico (57).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, I. (2016) De la exclusión a la equidad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México, *Alternativas en Psicología*, febrero-agosto 2016, pp. 46- 58.
- Aguado, I. y García, A. (Julio 2017) Revisión del currículum de psicología UNAM FES Iztacala (2015) desde la perspectiva de género. Congreso de FLACSO: Salamanca.

- Bonvehio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Caso, J. (Coord.). (2012). *Voces de la Psicología*. México: Sociedad Mexicana de Psicología.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum, profesorado*. Madrid: Akal.
- Fernández, A. (2004) El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454197.pdf [Fecha de consulta: 15/02/2018].
- Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM (2013) (7 de marzo de 2013), Gaceta UNAM. México: UNAM.
- Markiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (8), 11-34.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana?*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Maya, A. (2012). La Educación Superior en México, una mirada a su historia. *Revista AAPAUNAM*, (4), 104-107.
- Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (2006) México, UNAM FES Iztacala.
- Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FES-Iztacala. 2015, Tomo 1. 2. http://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_docs_cc.php.
- Remedi, E. (1982). Currículum y accionar docente. En *Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular* (pp.126-138). México: UNAM ENEP-Aragón.
- Serret, E. (2008) *Qué es y para qué es la perspectiva de género*, México: Instituto de la mujer oaxaqueña.

**VISIBILIZACIÓN DE LA TRATA DE MUJERES
Y LA RESILIENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA
A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS EN LENGUA INGLESA
TRAFFICKED WOMEN AND RESILIENCE MADE VISIBLE
IN HIGHER EDUCATION IN ENGLISH LITERARY TEXTS**

Carmen GARCÍA NAVARRO

Universidad de Almería

RESUMEN

La trata de mujeres con fines de explotación sexual es un fenómeno social cuyas protagonistas han estado ausentes de los espacios artísticos y también de los académicos. En este trabajo se describe una experiencia en el marco universitario en el que se estudia la trata de mujeres como materia literaria desde la perspectiva de género, ejemplificado en la novela *Trafficked* de la escritora nigeriana Akachi Adimora-Ezeigbo (2008), obra en la que destaca el aspecto resiliente como recurso para una salida de la red de trata. Pretendemos así señalar la relevancia de una gestión ética sobre el reconocimiento de la pluralidad en la selección de contenidos dentro de un sistema académico que promueve la socialización de una ciudadanía democrática activa, participativa y crítica.

Palabras clave: escritoras en lengua inglesa; trata de mujeres; resiliencia; aula universitaria; ciudadanía democrática

ABSTRACT

The trafficking of women for the purpose of sexual exploitation is a social phenomenon whose protagonists have been absent from artistic and academic spaces. This paper describes an experience within the higher education framework in which the trafficking of women as a literary subject from a gender perspective in narrative fiction in English is studied. For this, the novel *Trafficked* by Nigerian writer Akachi Adimora-Ezeigbo (2008) was chosen taking into account the novel's depiction of the resilient aspect, which informs about possibilities to escape

the experience of trafficking nets. I intend to point out the relevance of an ethical management on the recognition of plurality in the selection of contents within an academic system that promotes the socialization of an active, participatory and critical democratic citizenship.

Key words: women writers in English; gendered human trafficking; resilience; higher education; democratic citizenship

En el ámbito académico son todavía escasas las investigaciones sobre el fenómeno de la trata de mujeres con fines de explotación sexual. La investigación en las áreas de los estudios sociales, jurídicos y de la salud (Chejter, 2011; Castro Rodríguez, 2012; García, 2013, 2018) afirma que la evolución de esta grave vulneración de derechos humanos, el desconocimiento sobre sus consecuencias en quienes la sufren o sobre los recursos que ponen en marcha las mujeres tratadas para seguir adelante, muestran la necesidad de llevar a cabo aproximaciones interdisciplinarias que tengan en cuenta las distintas perspectivas que requiere el conocer y visibilizar una realidad tan compleja. Partiendo de lo anterior, hay que subrayar la necesidad de profundizar en este fenómeno social que emerge del contexto de una grave crisis de derechos humanos (Ruiz-Giménez Arrieta, 2016), desde la voz de las mujeres tratadas. Teniendo esto en cuenta, destacan los recursos que estas mujeres son capaces de desarrollar en situaciones de extrema adversidad como las reflejadas en la novela *Trafficked* (2008) de la escritora nigeriana Akachi Adimora-Ezeigbo. Así, el trasunto del texto dibuja personajes mediante los cuales podemos acercarnos a conocer cómo afecta un itinerario de trata a quien lo sufre y podemos profundizar en el aspecto resiliente, es decir, la capacidad de resistir y rehacerse de las víctimas a pesar de las circunstancias vividas. Mi propósito es dar a conocer prácticas académicas que estudian la trata y su representación como materia literaria desde la perspectiva de género en textos de ficción en lengua inglesa, poniendo la teoría y la práctica en diálogo desde mi posición como mujer, investigadora y docente universitaria, puntos de partida en los que me comprometo con la comunidad a la que pertenezco.

Interesa señalar la relevancia de una gestión ética sobre el reconocimiento de la pluralidad en la selección de contenidos en un sistema académico que promueve la socialización de una ciudadanía democrática activa, participativa y crítica. Por eso quisiera compartir mi experiencia pedagógica tras haber impartido el módulo “Estudios Culturales: Narrativa, Identidad y Género” del Máster en Estudios Ingleses, Aplicaciones Profesionales e Interculturalidad de la Universidad de Almería, durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 a un total de 28 estudiantes, siendo 21 mujeres (12 españolas, 1 de origen marroquí; 1 argentina, 1 ecuatoriana, 1 griega, 3 rumanas, 1 turca de origen kurdo) y 7 hombres (4 españoles, 2 marroquíes y 1 turco de origen kurdo). Un alumnado de tan distinta procedencia presentaba también diferentes antecedentes académicos, como graduados en Estudios Ingleses, Bellas Artes, Maestros de Educación Primaria, Psicología, Antropología y Turismo. Algunos habían cursado el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, y la mayoría tenía experiencia laboral, principalmente en el sector servicios. La diversidad humana de la matrícula en los dos cursos ofrecía una variedad de posibilidades para desarrollar acciones reflexivas en el aula, de tal modo que cuando estaba preparando la lista de lecturas para el curso, el texto de Adimora-Ezeigbo fue un acicate para explorar las posibilidades críticas y académicas del fenómeno de la trata. La novela es un texto-mediación para conocer y reflexionar sobre el fenómeno de la trata de mujeres en la literatura contemporánea en lengua inglesa y, por ende, en el espacio universitario formal.

Mi interés por la experiencia con población migrante no era nuevo. Por una parte, el hecho de vivir a orillas del Mediterráneo, en el sureste de España, en concreto Almería, receptora de población inmigrante desde mediados de los años noventa, procedente del Magreb, del África subsahariana y de Latinoamérica, nos ha permitido ser testigos de un rápido desarrollo económico basado en la producción a gran escala de cultivos hortofrutícolas bajo plástico, que ha atraído a mano de obra que busca superar la pobreza y el desamparo social de sus países de origen. Por otra, desde 2009 la Universidad de Almería ha sido parte activa en los estudios sobre las migraciones desde el

Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales, creado en esta Universidad en dicho año. Sus aportaciones dan a conocer la complejidad social, económica y cultural de los fenómenos migratorios no solo a escala internacional, sino también local (López Martínez y García Navarro, 2016)¹. Igualmente, mi trabajo con población inmigrante en otras experiencias laborales me había acercado al fenómeno de la trata, como parte de una realidad vinculada a los fenómenos migratorios, que incide sobre las mujeres subsaharianas migrantes (García, 2013).

Es cierto que el fenómeno de la trata empieza a estar presente en los medios de comunicación. Sin una respuesta política a la vista, las cifras hablan de que, de manera paralela al viaje migratorio de los miles de hombres y mujeres que acuden como inmigrantes económicos a esta parte de Europa, en concreto a España, a la Comunidad Autónoma de Andalucía, o mi ciudad, estos lugares son destino y paso hacia otras zonas del norte de Europa de mujeres del África subsahariana, principalmente Nigeria², donde inician un itinerario migratorio desde sus lugares de origen. Estas mujeres sufren en su piel las consecuencias de un sistema perverso de desplazamiento a través de miles de kilómetros, en una travesía en la que son sometidas a todo tipo de abusos y vejaciones hasta hacerlas parte de las redes de trata que operan en el trayecto hasta este lado del Estrecho (García, 2013, 2018).

Al plantear en el aula universitaria esta cuestión, que interpelaba al quehacer pedagógico e investigador y a los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje, pude comprobar que el alumnado estaba dispuesto a debatir sobre prácticas de investigación feministas que nos permitirían encontrar un espacio de encuentro de interpretaciones abiertas a influencias mutuas entre cultura, literatura, educación y dichas prácticas feministas. Mi intención era la de contribuir a que el alumnado experimentara que puede crear conocimiento, no separado de otros saberes, sino aquel que emana de saberse investigadores reflexivos, poniendo

¹ Véase <http://cemyri.es/es/2016/07/05/xvi-congreso-de-inmigracion-migraciones-y-estrategias-frente-a-la-crisis/>

² De Nigeria y Camerún proceden la mayoría de estas mujeres. Véase García, 2018: 260.

en juego la reflexión y la relación de cada quien con el mundo y con los otros. Había que hablar de genealogías femeninas de contacto con un hacer investigación estableciendo vínculos entre el contexto, el saber académico, la subjetividad, la experiencia. ¿Qué significaba pensar sobre la teoría y los estudios culturales, en los ejemplos, desde el género y la subjetividad? ¿Era posible hablar de un feminismo que respondiera de manera transversal, en las voces de autoras y personajes, a la presencia de un fenómeno como el de la trata y que este pudiera llevarse al espacio académico formal para crear oportunidades de reflexión sobre los modos de producción y de recepción de este fenómeno? Desde las preguntas reflexionábamos y lo que yo misma iba aprendiendo de este trabajo conjunto iba influyendo en la construcción de los contenidos y el análisis en el aula; sin duda, sigo buscando y encontrando los medios para articular esta experiencia, como se verá más adelante.

Susana Chiarotti (2012) explica que “una gran mayoría de las mujeres que migran y particularmente las víctimas del tráfico, viven en condiciones de pobreza, falta de oportunidades laborales, han sido violentadas, o viven en territorios que tuvieron o tienen conflictos armados” (Chiarotti, cit. en Informe Unicef, 2012). Así, en el espacio académico formal, para hablar de una violencia como la de la trata, un primer propósito es el de fijarse en presencias no vistas, de las que forman parte de ella. Según Silvia Chejter, “existe trata porque existe prostitución” (Chejter, 2012), no es posible separar ambos conceptos cuando el fin de la trata es la explotación sexual. Chejter hace referencia a que “las víctimas son las mismas”, describiendo la prostitución como “un sistema organizado para hacer posible que un sector de la sociedad, mayoritariamente mujeres y niñas, estén disponibles para ser usadas sexualmente por otro sector de la sociedad, mayoritariamente varones, a través de un pago” (Chejter, 2012). Para que ese sistema funcione “necesitan reclutar a esas personas, segregadas en lugares determinados, prostíbulos o como se llamen, y organizar y controlar su explotación” (Chejter, 2012). Este reclutamiento se produce con la complicidad o el consentimiento de terceros (Chacón, 2010: 1616). Según Chejter, el reclutamiento se hace mediante “ofertas engañosas o seducción” (Chejter, 2011).

Acotados los términos, hacemos referencia a la trata como un fenómeno procesual en el que no es posible hablar de libertad de elección para ejercer la prostitución, sino de mujeres que han sido traficadas y posteriormente tratadas con fines de explotación sexual. Esta conceptualización implica que más allá de haber cruzado fronteras de manera irregular, o de que ejerzan la prostitución, están insertas en un engranaje que reducirá las posibilidades de actuar con libertad y las llevará a ser explotadas en la industria del sexo en unas condiciones no pactadas (García, 2013, 2018). Esta situación se da por la confluencia de factores entre los que destacan la falta de oportunidades desde los países de origen, las vulnerabilidades múltiples que les afectan, así como la exclusión social que sufren por el hecho de ser mujeres y pobres. Todo esto es un caldo de cultivo para que la explotación sea una realidad y una respuesta a las demandas del mercado en un contexto socioeconómico marcado a nivel global por una gran crisis de derechos humanos. En medio de ello, la trata impacta como forma de violencia y vulneración en las víctimas de la extrema necesidad. Lo hace como uno de los mayores obstáculos que degradan el camino del deseo y la necesidad de alcanzar una vida mejor, a través de las falsas expectativas en las depositarias de un cúmulo de delitos, vejaciones y vulneraciones perpetradas contra ellas. Hablamos de las otras de las otras, a quienes se les roba o se les destruye el pasaporte en cuanto llegan al país de destino para convertirlas en migrantes ilegales y se las viola sistemáticamente para convertirlas en prostitutas; hablamos de las enfermas, las pobres de las pobres, de un viaje de miles de kilómetros que han de pagar céntimo a céntimo en concepto de deuda una vez llegan a destino (Stepnitz, 2012: 110). La atención se deposita en el cuerpo (Rivera Garretas, 2000) y en la piel de estas mujeres, en su experiencia cargada de los nudos de la violencia, la pobreza, la enfermedad, el silencio, características de un fenómeno soterrado como el dolor de quienes lo protagonizan, presente en los medios de comunicación y escaso en las representaciones artísticas. Aun y así, recientes investigaciones (García, 2013, 2018) hablan de numerosos casos de una resistencia psicológica personal para sobreponerse a las vivencias de ser sometidas por terceros una vez abandonan su país de origen. Dicha resistencia

se refiere al aspecto resiliente, estudiado por autores como Boris Cyrulnik (2006), entre otros. La atención a este aspecto, con el apoyo de los centros de acogida especializados en España y Europa, tutelados la mayoría por Cruz Roja, sumado al que algunas reciben en su país una vez devueltas desde Europa, permite fijarnos en la elaboración de la experiencia de dolor y su transformación para emprender nuevos caminos (García, 2013).

En la narrativa de ficción contemporánea en lengua inglesa, las migraciones están presentes en autores y autoras africanos, así como en autores migrantes que escriben desde sus países de acogida³. Según Delphine Fongang, el sujeto postcolonial africano intenta hacerse un lugar en el país al que emigra, pero su experiencia no está exenta de un sentimiento de falta de habilidad para adaptarse a la sociedad occidental (Fongang, 2018: 27). El intento por definirse desde dos puntos de vista, al menos, exige un esfuerzo constante por adaptarse y ello trae consigo un acusado sentido de soledad y desarraigo (Fongang, 2018: 29). La presencia de este ciudadano o ciudadana postcolonial que busca un horizonte de progreso y dignidad nos permite hallar en una novela como *Trafficked* el rastro de la trata con fines de explotación sexual. De manera paralela, como decíamos, se está desarrollando un corpus de literatura científica desde diferentes áreas de conocimiento que está estudiando la trata desde la perspectiva de género (García, 2018). Estas prácticas incluyen voces y contenidos ausentes o minoritarios en las tradiciones académicas (Mgbojirikwe y Okoronkwo, 2011). Así, *Trafficked* muestra la preocupación de su autora por sacar a la luz este fenómeno en el personaje principal, la joven nigeriana Nneoma, que, procedente de un medio social desfavorecido y al no poder casarse con el hombre al que ama porque le está destinado otro por mandato familiar, huye con una amiga a la capital, Lagos, espacio soñado donde buscar una vida mejor. La ciudad ha sido estudiada por la crítica feminista y postcolonial (Anzaldúa, 1987; Bhabha, 1994; Stanford Friedman, 2004 y 2010) como espacio donde se producen intercambios de todo tipo,

³ Ejemplos son, entre otras, *Americanah* (2014) de Chimamanda Adichie, *Everything Good Will Come* (2005) de Sefi Atta, o *New Names are Needed* (2013) de NoViolet Bulawayo.

marcados en términos de diferencias y privilegios, a su vez generador de visibilizaciones e invisibilizaciones, donde las personas revisan sus identidades, sus relaciones culturales y de pertenencia. Debido al carácter multicultural y global de nuestras sociedades, dichas relaciones son híbridas y multiétnicas, siendo los flujos migratorios los que marcan las formas de relación entre los grupos sociales (Andermahr, 2015: 1).

Aunque el desplazamiento migratorio es una experiencia dolorosa, también representa el deseo frente a los que no tienen el valor de emprenderlo, es la puesta en acción para darse la oportunidad de “volar más lejos que los demás” (Sissako, 2008: 163). Eso impulsa a Nneoma a partir a la ciudad, aunque el sueño se va transformando en una experiencia de dolor y de continua vulneración. Asistimos al proceso de captación de Nneoma y otras jóvenes para ser conducidas a Europa y a su adiestramiento por miembros de una red que, mediante todo tipo de abusos, las obliga a convertirse en prostitutas para ser usadas como mercancía en la red de trata en la que se ven obligadas a vivir. En un momento dado, Nneoma nombra su realidad: “I am trafficked. I have no say in the matter (Adimora Ezeigbo, 2008: 128). Luego se distancia mientras relata en qué consiste su vida: “There’s a woman called Madam Dollar. She owns us and the man, whom we learn to call Captain, her bodyguard. She keeps us prisoners in her flat. [...] Captain beats me up, but he makes sure he does not disfigure me, for this would mean loss of revenue” (Adimora Ezeigbo, 2008: 128). Nneoma narra su experiencia en tercera persona, de modo que su sufrimiento, adopta la forma de un relato autobiográfico. Las frases cortas revelan lo esencial que es determinante. En esa precariedad existencial, el cuerpo de Nneoma es el lugar donde se marca la experiencia, por ejemplo, mediante el sometimiento a la violencia física y la privación del control sobre la sexualidad propia, método para asegurar la sumisión a aquellos que cometen los abusos contra ella.

En la primera parte de la novela la atención se centra en la historia de dolor de Nneoma. Pero la narración va desvelando los matices de su capacidad resiliente. El viaje de Nneoma desde Nigeria a Italia y a Londres es un viaje de la memoria en el cuerpo, en el silencio, en una vulnerabilidad expuesta, que

parece ir desmontando el andamiaje de la dignidad. En esta experiencia de agresiones y dolor comienza su expatriación, pues transcurrirán seis años en las condiciones descritas antes de que Nneoma sea deportada a Nigeria. En la segunda parte, Nneoma, ya en su país, pasará un tiempo en un centro de una organización no gubernamental donde irá estableciendo otro orden, otro comienzo. Para Bosede Afolayan (2011: 189), el aspecto resiliente con el que vibra el relato de Adimora-Ezeigbo destaca en Nneoma, quien, mediante una simbolización del dolor y las pérdidas, emprende un trayecto para volver a ser, promoviéndose así la reestructuración de la identidad vulnerada: “Memories will come but you have to let them go, you have to go on. I have learnt to go on, you have to let go” (2008: 332). En la emergencia del aspecto resiliente, aprender a vivir sin el peso del pasado es determinante, como la cercanía a otras mujeres con experiencias similares. Lo es también una modulación de la auto percepción desde la vulnerabilidad hacia una presencia no fragmentada de sí, hacia un porvenir sobre el que Nneoma siente que tiene derecho y del que se hará cargo poco a poco.

DISCUSIÓN

El relato de esta experiencia de reflexión, de acción y de investigación sobre la visibilización de la trata ejemplificada en la ficción en lengua inglesa me sirve para mostrar una parte de su devenir, si bien de forma abreviada en estas páginas. Nuestra pretensión ha sido poner en valor los principios de la justicia social en educación, dando a conocer una parte de unos contenidos curriculares en un nivel académico como el de máster. Dichos contenidos reclaman un espacio como lo tienen no solo los clásicos, otras literaturas y formas de producción artística producto de la realidad sociopolítica postcolonial, de alcance global. La transmisión de los encuentros y hallazgos derivados del contacto con la novela *Trafficked* como texto donde se refleja el hecho social de la trata de mujeres no puede ser sino más reducida de lo que se genera en la realidad del aula universitaria.

Cabe decir que esta aproximación no está exenta de incertidumbres. Contiene la riqueza del intercambio, también del

desacuerdo. En ocasiones ha sido palpable el temor a un asunto poco explorado. Como apunta Asunción López Carretero, sucede así en todo ámbito para el que no siempre hay un espacio previsto (López Carretero, 2013: 219) pero nos alcanza. Desde ahí hemos de entender la resistencia a involucrarse de manera significativa en unos contenidos sobre ese algo que duele y que desafía la lógica del pensar y el sentir lo pensado. Por ello, todas las partes hemos tratado de crear espacios de flexibilidad mediante el diálogo continuado sobre la complejidad de la cuestión y su representación en el texto literario.

CONCLUSIONES

Como materia argumental solo en parte disponible, en cuanto a la escasez en las representaciones artísticas, el fenómeno de la trata necesita ser visibilizado. La expresión artística de este fenómeno en diversas formas de representación textual da cuenta de la necesidad de integrar este y otros fenómenos sociales en los contenidos de la investigación académica y de la docencia. De este modo, y teniendo en cuenta la finalidad formativa de la literatura académica y científica, reconocemos el valor cultural de voces y contenidos ausentes en los procesos de producción y formación científica, con el fin de ser visibilizados y utilizados como recursos para promover un acercamiento a una realidad que, en el caso de la trata de mujeres, se presenta de manera sistémica en nuestras sociedades de derecho. Tiene sentido, pues, revisar los contenidos formales universitarios, ya que los cambios y el dinamismo social exigen este ejercicio.

A lo anterior debe añadirse que la novela de Adimora-Ezeigbo está lejos de la intención propagandística o retórica, teniendo en cuenta, sobre todo, la historia de recuperación de la protagonista. Mediante el relato autobiográfico y, más allá de la humillación y de la culpa, la palabra ejerce un papel mediador, alentada por el contacto y el cuidado para narrar lo vivido. Por otro lado, la atención al aspecto resiliente en personajes que encarnan las vivencias de mujeres de la trata, aporta una luz novedosa en el camino hacia la visibilización de las víctimas, sin olvidar el sufrimiento y el duelo, pero desplazando la mirada también hacia elementos que permiten visibilizar la capacidad

para hacer acopio de las fortalezas personales con el fin de salir de un contexto al que parecía que estaban condenadas sin remedio. En la puesta en valor del aspecto resiliente, el encuentro con un tú y con una estructura de apoyo social y psicológico contribuirá a que fluidifiquen las lógicas de las capacidades individuales para crecerse como persona, por encima de los sucesos estremecedores de la red de trata. El texto literario es, una vez más, canal en un marco institucional como el académico, desde donde se generan y validan conocimientos que hacen posible una continua reflexión sobre nuestro entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adimora-Ezeigbo, A. (2008). *Trafficked*. Lagos: Lantern Books.
- Afolayan, B. F. (2017). Mutations of slavery. Prostitution and women trafficking in contemporary nigerian novels. En T. Falola y C. Hoyer (Eds.), *Global Africans: Race, Ethnicity and Shifting Identities* (pp. 185-201). London: Routledge.
- Andermahr, S. (2015). Decolonizing Trauma Studies: Trauma and Postcolonialism-Introduction. *Humanities*. (4), 1.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Castro Rodríguez, M. (2012). La trata de personas: la esclavitud más antigua del mundo. *Revista de trabajo social y acción social*, 51, 447-457.
- Chacón, J. M. (2010). Tensions and Trade-Offs: Protecting Trafficking Victims in the Era of Immigration Enforcement. *University of Pennsylvania Law Review*. 158, 1609-1650. Recuperado de <https://www.law.upenn.edu/live/files/26-chacon158upalrev16092010pdf> [Fecha de consulta: 16/06/2018].
- Chejter, S. (2011). Trata, prostitución y derechos humanos. Dilemas éticos, políticos y jurídicos. *XVIII Encuentro de Asociación de Mujeres Juezas de la Argentina. Violencia de género y trata de personas*. Catamarca, 31 de agosto, 1 y 2 de septiembre de 2011. Recuperado de

- <http://www.cij.gov.ar/nota-7590-Juezas-de-todo-el-pais-debatiran-esta-semana-sobre-violencia-de-genero-y-trata-de-personas.html> [Fecha de consulta: 16/06/2018].
- Chiarotti, S. (2012). Trata de Personas. Una forma de esclavitud moderna. En Informe Unicef. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de https://www.unicef.org/bolivia/media_25195.htm [Fecha de consulta: 16/06/2018].
- Cyrulnik, B. (2006). *La resiliencia, desvictimizar a la víctima*. Barcelona: Feriva Casa Editorial.
- Fischer, S.A. (2004). Where in the world is transnational feminism? *Tulsa Studies in Women's Literature*. 23 (1), 107-120.
- Fongang, Delphine (Ed.) (2018)). *The Postcolonial Subject in Transit. Migration, Borders and Subjectivity in Contemporary African Diaspora Literature*. Lexington Books: New York, London.
- García Navarro, C. y López Martínez, M. (2006). El tratamiento del género en Secundaria desde la práctica de la educación intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, 339-375.
- García Navarro, C. et al. (2016). Voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial. Grupo Docente de Innovación La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación. *X Jornadas sobre Innovación Docente de la Universidad de Almería, 22 de septiembre de 2016*. Disponible en el Repositorio de la Universidad de Almería. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/4649/Articulos%20Innovacion%20Docente%202014%2015%20y%20201516.pdf?sequence=13&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- García, M. (2013). Las mujeres de la trata: el cuerpo humillado, la identidad vulnerada. Una experiencia de trabajo en Sevilla. En J. M. Valcuende del Río, M. J. Marco Macarro y D. Alarcón Rubio (Coords.). *Estudios sobre diversidad sexual*. Sevilla: Aconcagua.

- García, M. (2018). *Fracturas emocionales y procesos de resiliencia en víctimas de trata con fines de explotación sexual: el caso de las mujeres subsaharianas*. Tesis doctoral (en prensa). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Informe de Naciones Unidas (2016). *The UNODC Global Report on Trafficking in Persons*. Recuperado de <https://www.unodc.org/unodc/data-and-analysis/glotip.html> [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- Mgbojirikwe, C. y Okoronkwo, O. (2011). Nigerian Children and the Challenges of National Security: an Integrative Humanistic Approach. *Literature Journal of Integrative Humanism*, 7 (1), 228.
- Rivera Garretas, M. M. (2000). La atención a lo singular en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía* 293, 10-13.
- Ruiz-Giménez Arrieta, I. (2016). La agenda contemporánea de los Derechos Humanos en África. Curso *La situación de los Derechos Humanos en África. Avances y Desafíos*. Grupo de Estudios Africanos. Madrid, de 26 de abril al 5 de mayo de 2016. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=emvrd4XeGRM> [Fecha de consulta: 05/07/2018].
- Sissako, A. (2008). El sentimiento de expatriado. Entrevista. *Revista Anthropos* 216, 161-167.
- Stanford Friedman, S. (2004). Bodies in Motion: A Poetics of Home and Diaspora. *Tulsa Studies in Women's Literature*. 23 (4), 189-212.
- Stanford Friedman, S. (2010). *Planetary Modernisms. Provocations on Modernity Across Time*. New York: Columbia University Press.
- Stepnitz, A. (2012). A Lie More Disastrous than the Truth: Asylum and the identification of trafficked women in the UK. *Anti-Trafficking Review*. (1), 104-119. Recuperado de <http://www.gaatw.org/resources-old/anti-trafficking-review-old?highlight=WzIwMTJd> [Fecha de consulta: 16/06/2018].

**ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS NORMALES FEMENINAS:
LA INSTRUCCIÓN DE LAS NIÑAS,
SEGÚN LA LEY MOYANO DE 1857
STUDIES WITHIN THE ESCUELAS NORMALES
FEMENINAS: INSTRUCTION OF FEMALE STUDENTS
ACCORDING TO MOYANO'S LAW OF 1857**

María Teresa GIL GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La ley Moyano de 1857 contemplaba con cierta ambigüedad la creación de las Escuelas Normales Femeninas donde formar las futuras maestras de enseñanza primaria. Las profesoras solo podían hacerse cargo de las asignaturas de Labores, Dibujo, Higiene y Técnicas de Enseñanza, y el resto del programa de estudios lo impartían los colegas de la Escuela Normal Masculina. A pesar de estas limitaciones, los manuales que desarrollan el contenido de estas materias están redactados sobre una base pedagógica coherente con la finalidad perseguida, ofreciendo a sus autoras un lugar visible en la historia de la Educación española.

Palabras clave: Escuela Normal, instrucción femenina, siglo XIX.

ABSTRACT

The *Moyano's Law* of 1857 considered with some ambiguity the establishment of the *Escuelas Normales Femeninas* where future female teachers were to be educated. Those teachers could only take interest of subjects such as *Sewing, Drawing and Teaching Techniques*, while the rest of the program was imparted by the male counterpart from the *Escuela Normal Masculina*. Despite its limits, the manuals that develop the content of these subjects are written over a coherent pedagogic base with a well-defined objective that gave the authors a distinct fame in the history of Spanish education.

Key words: Escuela Normal, female instruction, XIX century.

1. LA LEY MOYANO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

El 9 de setiembre de 1857, se promulgaba en España la Ley de Instrucción Pública de más larga vigencia en el ordenamiento educativo de nuestro país. Con esta propuesta del entonces ministro de Fomento, Claudio Moyano se iba a conseguir la necesaria reforma de la obsoleta enseñanza española, gracias también al consenso y estabilidad que garantizaba un particular régimen constitucional marcado por la alternancia de gobiernos de signo distinto¹. En unos incluso frágiles pactos políticos, en la España de la segunda mitad del siglo XIX se entendía que la educación era derecho fundamental de la persona, tal como ocurría contemporáneamente en una Europa, donde poco a poco se afirmaban los sistemas constitucionales que habían modificado los sempiternos privilegios de clase en una ordenación jurídica basada en principios de igualdad y justicia para todos. La educación venía a apuntalar estos razonamientos.

Sin embargo, como vamos a resaltar, el gran cambio social, no llegó de decisiones individuales sino de la colaboración de un colectivo, quizá poco dinámico, lento en sus propuestas, pero con una constancia y unos deseos de mejorar sin límites. Se trata de las profesoras de Escuelas Normales, unas mujeres que desarrollaron un trabajo paciente y minucioso y de una calidad tal que todavía nos deja asombrados. Sin alardes ni estridencias compartieron, hasta donde las dejaron, con sus colegas masculinos cátedras, publicaciones y foros. Fueron pioneras en la implantación de modelos escolares, plantearon nuevos postulados pedagógicos y, en fin, demostraron con su propio quehacer que el papel que se venía concediendo a la mujer exigía otras perspectivas. A ellas se debe indudablemente un cambio cultural sin precedentes, transcendental en la vida de todos los españoles de la sociedad finisecular del XIX.

Las bondades de esta de esta ley Moyano las ha refrendado el tiempo en que estuvo vigente, y solo la despidió más que centenaria la también famosísima ley Villar Palasí, del año 70, que en los epígonos del franquismo daría un vuelco a los

¹ La ley Moyano fue publicada en el llamado Parte Oficial del 10 de setiembre de 1857 (e. digit.).

contenidos ya caducos de un sistema educativo necesario de nueva savia.

En aquel momento, el marco sociocultural fue determinante para que, en beneficio de esos precisos objetivos, se activaran los supuestos necesarios a regular el contenido de los estudios, la formación e incorporación de profesores a la docencia y la necesaria administración de toda esta maquinaria de la Instrucción Pública. Había que equilibrar el nivel de aquella sociedad tan heterogénea, con una proporción enorme de analfabetos, un 75 por ciento de la población, y una burguesía ilustrada que dominaba la estructura ideológica de los cauces educativos mejor definidos: la familia, la escuela y la religión. De acuerdo con todo ello, la Ley de Instrucción procedió a explicitar en detalle el contenido de las normas de la educación pública². Y no se hizo de cualquier manera, sino aplicando un criterio razonable y adecuado, puesto que, salvando las distancias, se asemeja a las propuestas educativas actuales que defienden la atención que debe prestar el pedagogo al contexto social y a las necesidades de formación que los alumnos exigen³.

² En general, podríamos hablar de instrucción como sinónimo de educación. La ley Moyano, llamada de Instrucción, atiende fundamentalmente a estructurar la adquisición de conocimientos necesarios para desarrollar unas habilidades aplicadas a actividades concretas; la educación, en cambio, en nuestro ordenamiento, supone un grado más en la formación de los discentes, pues implica que el aprendizaje no se limita a la mera asimilación de competencias, sino que incluye la adquisición de valores, destrezas y actitudes definitorios de la personalidad del aprendiente. En este espíritu se redactan las sucesivas leyes educativas españolas, si bien nuestro más reciente ministerio parece querer mostrar una cierta diferencia ya superada: Ministerio de Educación y Formación Profesional. De la misma manera la correspondiente institución italiana define el espíritu educativo nacional con el marbete de Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

³ Un parámetro válido para medir la calidad de un sistema educativo lo define su capacidad de generar el desarrollo de un aprendizaje significativo y útil que los educandos puedan aplicar a su vida cotidiana. La educación hoy como siempre ha hecho, debe ofrecer a los alumnos los instrumentos necesarios para afrontar la vida en un contexto bien definido, porque la *educación transforma vidas*. Este es el lema de los proyectos apoyados por la UNESCO, en los que se defiende la igualdad de oportunidades de todos los

A su favor, debemos reconocer también que la ley Moyano contemplaba el ejercicio profesional, reconocido y remunerado de las mujeres que acreditasen su competencia para el trabajo docente. Y siendo la maestra figura central en el sistema educativo nacional, su presencia no solo refleja el camino dificultoso a la educación femenina, sino que ilustra también otros puntos controvertidos respecto a la finalidad instructiva de la misma escuela: La escuela es el lugar donde se adquieren saberes necesarios para la vida, sin olvidar que desde aquí se modifica espectacularmente la sociedad, por ser una institución orientada al futuro y dispuesta a aceptar y difundir las rápidas transformaciones que el conocimiento ofrece. Por tanto, de forma progresiva y como ocurría en toda Europa, con la Ley de Instrucción, el espacio concedido a la formación de las niñas y el reconocimiento de la mujer en su incorporación en el ámbito laboral, serían solo el principio de una dinámica imparable. Fueron las Escuelas Normales los primeros centros educativos donde las mujeres eran aceptadas para adquirir una educación reglada y profesionalizante. La primera que se fundó en Madrid en 1858 era una especie de centro experimental cuyo plan de estudios se debía aplicar al resto de escuelas provinciales con mayor o menor fortuna⁴.

Si hacemos una reconstrucción de las figuras docentes, podremos valorar la organización de este sistema analizando los procedimientos seguidos para preparar a las futuras maestras en sus ámbitos de conocimiento y habilidades necesarias para cumplir con eficacia su labor en la escuela. Será fácil entender las razones que contribuyeron a colocar a estas profesoras en una posición social más o menos respetada llegando en algunos casos al reconocimiento de su trabajo incluso fuera de las aulas. Y esto a pesar de que por su condición tenían un campo de ejercicio profesional muy reducido.

discentes, para completar y beneficiarse plenamente de los estudios que han escogido, sin prejuicios, normas sociales o expectativas erróneas (UNESCO).

⁴ Si bien la ley Moyano en su art. 111, contemplaba que el gobierno debía de procurar la creación de Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas, sin embargo, la decisión se dejó al arbitrio de las Corporaciones Provinciales que no siempre se implicaron en su institución, por lo que faltaban centros en algunas ciudades (Gonzalez, 2010:135).

A pesar de sus válidas propuestas, la ley Moyano de 1857 que imponía la educación obligatoria de niños y niñas hasta los nueve años, resultaba ciertamente discriminatoria. La instrucción estaba basada un programa de formación semejante, con una especialización por género que marcaba grandes diferencias en los temas del currículum. La primera enseñanza se organizaba en dos periodos, elemental y superior⁵:

Primera enseñanza elemental: Diferencias

Niños	Niñas
Nociones de Agricultura, Industria y comercio	Labores propias de su sexo

Primera enseñanza superior: Diferencias

Niños	Niñas
Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura	Dibujo aplicado a las labores con ligeras nociones de Geometría
Nociones generales de Física y de Historia natural	<i>Ligeras nociones</i> de Higiene doméstica.

Además de esta distinción, podemos ver en la Ley que las niñas debían estudiar Geometría aplicada y se las privaba de las Ciencias Físicas y Naturales. Materias comunes eran Doctrina

⁵ El panorama de este programa de estudios es claramente *discriminator* en cuanto a la denominación y el contenido de las materias afines: Las ciencias no resultan ser las mismas según sean impartidas a unos o a otras. Los niños debían seguir unos programas definidos bajo los marbetes de *Nociones* o *Principios de* que les capacitaran para el ejercicio de un oficio o de una profesión remunerada que desarrollar en una sociedad donde el conocimiento empieza a ser un valor determinante. Y a las niñas se le ofrece, en cambio, una aplicación más práctica y *ligera*, y por ello inmediata, que parece ser derivada de las mismas leyes de su *naturaleza*. El ciclo superior suponía, además una además de una prudente ampliación de las materias del ciclo anterior, la sucesiva segregación por materias impartidas. En uno y otro caso, la instrucción es la llave del éxito o el fracaso, del ordenamiento y la ideología de una sociedad, donde no sin razón, los *curricula* escolares son fiel reflejo de la misma.

cristiana e Historia sagrada, Lectura y Escritura, Gramática y Ortografía, Aritmética e Historia y Geografía. En la práctica, también las asignaturas instrumentales comunes, Gramática y Aritmética, cedían su importancia a aquellas referidas a su condición femenina o *labores propias de su género*, mucho mejor estudiadas y conocidas por sus profesoras, pues, como explicitaba la ley, para ser maestra se necesitaba: “Primero: Haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire. Segundo: Estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza” (Art. 71. Ley Moyano). No obstante, aun siendo asignaturas que constituían un aspecto residual en un currículum académico, en estas Escuelas Normales se consiguieron proyectos educativos interesantes a lo largo del siglo.

Para analizar el alcance educativo de las asignaturas de los *curricula* de las niñas y futuras maestras⁶, el conocimiento de la legislación es insuficiente para saber cómo se llevaba a cabo la formación que, así en principio, aparece muy diferenciada. Los artículos de la Ley Moyano efectivamente ofrecen el marco legal para entender la realidad sociocultural de la época, pero poco dicen de los contenidos de estas asignaturas, de aspectos pedagógicos, curriculares, culturales, indispensables para conocer cuál era efectivamente la instrucción a la que accedían las muchachas. Al no existir programas detallados de las materias, lo que no era obligatorio en la época, debemos servirnos de los manuales de estudio preparados para alumnas de Escuelas Normales o para candidatas a maestras. Así podremos construir además un capítulo interesante en la formación de nuestras predecesoras en tareas docentes.

Ya que los textos de estas asignaturas van dirigidos a jóvenes alumnas, nos gustaría mucho confirmar que hubieran sido preparados por mujeres, pero parece ser que incluso los libros

⁶ La redacción del artículo 71 se modificó primero en la Real Orden de 14 de marzo de 1877 y después en la Real Orden de 8 de junio de 1881 que ampliaba y detallaba los estudios conducentes al título de maestra, de tres cursos académicos de duración y de contenido diferente para sus colegas maestros (Avila, 2008: 97).

escolares de higiene y de labores fueron, en gran parte, “escritos por varones que harían gala también de lo asignado como *propio de su sexo* ya que, presumiblemente, usurparon la autoría a algunas mujeres, seguramente pensando que así protegían el buen nombre de estas” (Ballarín, 2000: 348). A pesar de esto, la producción editorial femenina, surgida directamente de la necesidad de adecuarse a las exigencias ministeriales en materia de edición de textos según el programa de estudios, es muy interesante. Precisamente porque el libro de texto ofrece más información y más contenido del que se puede trabajar en la dinámica de la clase, es un documento validísimo como ejemplo del esfuerzo por organizar el contenido de unas materias tan relacionadas con la vida de las jóvenes alumnas. Además, la tarea de escribir transforma a sus autoras en depositarias de las costumbres, responsables de su transmisión, y eficaces impulsoras de los cambios que el saber informa. La maestra se convierte no solo en una espléndida correa de transmisión de cuanto explica en el aula, sino que, con esta visibilidad pública de la escuela, ella misma defiende su nueva profesión, delicada y comprometida en un mundo que definir. Aunque los contenidos las publicaciones del ámbito escolar no sean del todo originales, el hecho de que una autora firme el esfuerzo realizado alcanza una dimensión trascendente pues está reclamando para sí unas expectativas profesionales que la sociedad debe reconocer: la primera, pido la palabra que me corresponde. Y como no había duda de la necesidad de educar a las alumnas, debía hacerse de la mejor manera posible.

La escuela pública que capacitaba a los varones como futuros ciudadanos, ofrecía a las niñas la misma oportunidad de convertirse en excelentes ciudadanas, respondiendo al modelo de mujer vigente centrado en el gobierno de su casa; les daba también la posibilidad de ganarse el sustento, en caso de necesidad, a través de estos saberes propios. Quedaba así fijado, en la legislación y en los libros escolares el papel que debía cumplir la institución escolar en la educación femenina, con sus materias definitorias en este currículum por sexos. Los libros de labores se escribían exclusivamente para niñas e iban asociados al estudio de la geometría o, en algunos casos, a otros asuntos domésticos, como el cuidado de la ropa, o la economía. También

los libros de higiene tienen como receptoras a las alumnas. Si el objetivo de esta educación era confinar a la mujer en la casa como un preciado bien social, el resultado desdice, desde el primer momento, el fin perseguido. Todo lo contrario. Se abren infinitas posibilidades que la inteligencia femenina poco a poco irá descubriendo precisamente por el poder que le confiere la palabra bien escrita. Los textos son la primera prueba de ello.

2. NOCIONES DE LABORES PROPIAS DE SU SEXO Y DE HIGIENE DOMÉSTICA

Desde su docencia en la escuela – y en este breve trabajo nos podemos solo ocupar de las aulas en las Escuelas Normales – las profesoras pudieron aprovechar de sus capacidades, confianza y protagonismo como figura social para impulsar cambios positivos en aquella situación vivida. Algunas de nombre y producción pedagógica tan conocidas como Carmen de Burgos, y otras menos. A pesar de que el marco y las referencias nos parezcan, desde la perspectiva actual, limitados, sin embargo, sus aportaciones a la docencia en estas asignaturas particulares son merecedoras de contar con el reconocimiento a su profesión⁷.

Como muestra dos trabajos, el manual de Matilde Ridocci y García, profesora de la Escuela Normal de Maestras, de la que fue directora, una de las pedagogas más ilustres y reconocidas de finales del siglo XIX, autora de *Nociones de Higiene privada general al alcance de los niños*, reeditada bajo el título de *Nociones de Higiene privada general para las Escuelas*

⁷ En este trabajo haremos una cala muy breve en dos textos que tienen por objeto las *labores propias de su sexo*, pero hay muchas otras experiencias como la propuesta de didáctica de la geografía de Rafael Torres Campos, profesor de la asignatura en la Escuela Normal Central de Maestras, de importancia extraordinaria en la modernización de los estudios de esta materia (Melcón, 1989). Abundando en estos temas, yo también me he ocupado de otro aspecto de esta histórica formación del profesorado en España, atendiendo al contenido de los manuales de Geometría, objeto de análisis en una ponencia presentada este año en unas Jornadas de Estudio en la Universidad de Verona, La pluma y el pincel. Discurso e imagen en los textos técnico-científicos en lengua española, bajo el título de *Geometría entre costuras*, de próxima publicación.

Normales y las Superiores de Primera (1876); y la colaboración de Vicenta de Luis con Juan Barceló en *Las Nociones de Geometría con aplicaciones a las labores y corte de prendas* (1895).

El segundo texto es particular. Se trata de un manual de preparación a la función docente, que forma parte de una colección de 14 volúmenes dedicados a cada una de las materias objeto de examen, *Guía de opositores a Escuelas elementales y del grado superior*. También este manual es otra fuente de información fehaciente de cómo era el acceso a la profesión. El libro contiene cuando es necesario que las futuras maestras conozcan de la materia por impartir para preparar el examen libre a una profesión demandada para la que no existía la posibilidad de cursar los estudios correspondientes en todo el territorio nacional (Ley Moyano Art. 200-204).

En el manual, el contenido adecuado a la edad y formación de las alumnas se presenta en los límites de su utilidad. Las niñas no deben razonar ni deducir las figuras matemáticamente, ni tampoco deben conocerlas todas, les vale con interesarse por aquellas que muestran las dos dimensiones exigidas por la tarea de preparar unos patrones para la costura de vestimentas. La intención de los autores es que sencillamente a partir del principio definitorio de la Geometría se llegue a la descripción de los polígonos cuadriláteros, según una disposición coherente y eficaz del contenido, donde se valora especialmente la aplicación práctica de las nociones. De un análisis atento del texto, nos damos cuenta de que las futuras educandas debían desarrollar una capacidad de cálculo extraordinaria porque hacer cuentas con rapidez y precisión en el trazado de patrones, es imprescindible si no quieren malgastar tiempo y tela de costura, así que la adquisición de estas competencias numerales se debía conseguir en una asignatura propedéutica del curso anterior, *Principios de Aritmética: pesas, medidas y monedas*. Aunque las matemáticas no debían ser una materia muy afín al estudio femenino – eso se decía –, sin embargo, los hechos demuestran que, en la práctica, las niñas eran hábiles calculadoras, a pesar de que tardaron en editarse tratados generales de aritmética por la falta de un desarrollo legislativo de las enseñanzas en las

Escuelas Normales de maestras tras la Ley Moyano⁸. La cuestión es que se privilegiaba para las niñas una aplicación inmediata, directa y práctica del estudio, entendida como una exigencia social, que les impedía ya desde el principio ocuparse de ciencias abstractas, de aquellas que tienen la característica de no ser un reflejo directo de la realidad objetiva.

Añadimos que, como contenido doctrinal, los libros de aritmética para la escuela contienen también valores y estereotipos que se utilizaban en la transmisión de ideología, lo mismo que los manuales de la otra materia que queremos comentar, la *Higiene doméstica*. El contenido del manual de Ridocci se inscribe en el movimiento higienista que se desarrolló en España desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del XX. Higiene y educación se complementan en el espíritu de la escuela reformista, que caracterizaba la institución en esos años. En cien páginas organizadas en seis capítulos, su autora ilustra la labor formativa de las maestras, atentas a colmar en este espacio de inmejorable encuentro social, la adquisición de hábitos de conducta saludable.

La Escuela Normal cumplía sus objetivos, desde sus aulas, se aceptaba el compromiso educativo de formar a las futuras maestras no tanto en conocimientos técnicos aplicables en su vida diaria, sino, de asumir la responsabilidad familiar en cuanto mujer y madre, y ser además la limpiadora, cocinera-nutricionista, médico, farmacéutica..., de la que depende el bienestar de sus miembros.

CONCLUSIÓN

La finalidad educativa de la Escuela Normal consistía en alcanzar unos conocimientos necesarios para desempeñar la profesión docente. El programa de estudios resultaba ambicioso porque tocaba todas las cuestiones formativas de las maestras como mujeres y ciudadanas, en un ambiente privilegiado de inculcación de principios, hábitos y conductas. No obstante las

⁸ El tratado de aritmética más famoso sería la *Aritmética* de María de la Rigada y Ramón, casi quinientas páginas para “fijar y aclarar conceptos en una asignatura que de ordinario tiene para ella poco atractivo” (Rigada: 1924: 2)

buenas intenciones, los conocimientos resultaban tan generales por la ingente materia contemplada, incluso en su vertiente más práctica, que se descuidaba su función principal: potenciar la dimensión pedagógica de las alumnas, futuras maestras, y su capacidad para generar conocimiento. Tanto es así que en el último tercio del siglo XIX, estas Escuelas Normales de Magisterio femenino se convierten en un laboratorio donde poder ensayar para las jóvenes otros estudios distintos, abriendo por fin la llegada de la mujer a otros estudios universitarios⁹. Podríamos decir que la cultura de la maestra había transformado completamente la sociedad española, colmando la enorme distancia entre una ignorancia femenina involuntaria y el conocimiento responsable de lo que le mejor le convenía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avila, A y Holgado, J. A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Barceló y García, J.; Luis y Gil, V. de (1895) *Las Nociones de Geometría con aplicaciones a las labores y corte de prendas*. Madrid: Saturnino Calleja.
- Ballarín, P.; Caballero, Á.; Flecha, Consuelo y Vico, Mercedes (2000). Maestras y libros escolares. En A. Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED.

⁹ El ministro Pidal y Mon (1884), en el Decreto de Reforma de estos estudios de las Escuelas Normales defiende, con muy buen juicio, la necesidad de ampliar las propuestas educativas para las jóvenes alumnas, donde poder construir su vocación como miembros responsables de la sociedad: “Laudable es el propósito de procurar principalmente por los medios de la educación la mejora de la condición social de la mujer; pero para llevar a cabo tan notable pensamiento, es mucho más práctico y sensato fomentar las Escuelas y fundaciones creadas para estas enseñanzas especiales, distintas del Magisterio, que desorganizar las Escuelas Normales convirtiéndolas en Centros donde se lleven a cabo todos los ensayos y tanteos encaminados a abrir para la mujer diferentes carreras profesionales, distrayendo de esta suerte a la Escuela Normal del objeto principal a que responde su creación, y que reduce a la formación de un buen Magisterio de primera enseñanza”.

- González Pérez, Teresa (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado de: <http://www.aufop.com> [Fecha de consulta: 15/07/2018].
- Ley Moyano (1857). Recuperado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf> [Fecha de consulta: 18/03/2018].
- Melcón, Julia (1989). *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las escuelas normales (1881-1915)*. Universitat de Barcelona.
- Pidal y Mon, Alejandro (1884). (R. D. de 3/9/1884 reorganizando la Escuela Normal Central de Maestras en Mujer y educación en el siglo XIX. Recuperado de: https://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm. [Fecha de consulta: 15/07/2018].
- Ridocci y García, Matilde (1885). *Nociones de Higiene privada general para las Escuelas Normales y las Superiores de Primera Enseñanza*. Valencia: Mariana y Sanz.
- Rigada y Ramón, María (1924). *Aritmética*. Madrid: Sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos.
- UNESCO, *La educación transforma vidas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education>. [Fecha de consulta: 15/07/2018].

**ARTISTAS MUJERES REFERENTES PARA ESTUDIANTES
MUJERES DE BELLAS ARTES
REFERENCE OF WOMEN ARTIST FOR WOMEN
STUDENTS OF VISUAL ART**

Alba SOTO

Universidad Nebrija

RESUMEN

La presente investigación surge de la necesidad de evidenciar el escaso número de mujeres artistas que son presentadas en contextos académicos, en comparación con el gran número de mujeres que realizan carreras artísticas. El estudio se ha llevado a cabo a partir de una serie de entrevistas realizadas a estudiantes mujeres de Bellas Artes para conocer quiénes son sus referentes artistas mujeres y qué rescatan de las mismas para acercarlo a su trabajo como creadoras. En este contexto se analizan factores relacionados con las temáticas tratadas por las artistas mencionadas, el papel que éstas ejercen y han ejercido en el mundo del arte y los diferentes modos de abordar estas cuestiones en el ámbito universitario.

Palabras clave: referentes, arte, mujeres, universidad, estudiantes.

ABSTRACT

This article aims at testifying to the lack of academic visibility of female artists. This issue is more evident when the scarce number of female artists presented in academic contexts is compared with the large number of women who study arts. This study was founded on personal interviews with female students of Visual Art. The interview questions who the female references of the students are and what aspect of the reference's arts relates to each student's artistic and personal experience.

Within this context, I analyze the different the themes treated by the artists mentioned, the role of this artist in the world of arts and the different ways to address these matters in the academic setting.

Key words: references, art, women, university, students.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo trato de descifrar la perspectiva de las mujeres que estudian en las Universidades de Bellas Artes, en relación a sus referentes de artistas mujeres. Para ello he realizado veinticinco entrevistas en profundidad a alumnas de la Universidad Nebrija (UNNE) y de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). He seleccionado estos centros de estudio por el contacto directo que tengo con los mismos; desde hace nueve años, soy profesora de la Universidad Nebrija y mis estudios de Bellas Artes los realicé en la Universidad Complutense.

Volviendo la vista atrás, me doy cuenta del poco conocimiento que tuve en la carrera sobre artistas mujeres, a pesar del gran número de chicas que poblábamos las aulas. Incluso ahora me sorprende a mí misma, al releer mi Tesis Doctoral, donde analizaba y comparaba las reflexiones de once artistas hombres y únicamente las de una mujer, aun siendo mi campo de estudio el *Performance Art*, uno, si no el más importante en cuanto a la visibilización de mujeres artistas en sus inicios.

[...] el hecho de dar como natural y normal que no apareciese el nombre de ninguna mujer artista, ni filósofa, ni científica, ni escritora mientras estudiaba es una consecuencia más de la ceguera impuesta por la tradición patriarcal de la educación en nuestro país. Hoy en día, tristemente, esto sigue siendo así y lo compruebo a menudo en mi trabajo como educadora... (Alcaide, 2010: 37).

Compartiendo la experiencia de Eva Alcalde Suárez, desde mi posición, como docente y artista, he sentido la obligación de replantear ciertas cuestiones acordes a la temática. Me he decantado por priorizar los puntos de vista de las alumnas, haciéndolas partícipes de esta reflexión tan necesaria, a fin de conocer el estado de la cuestión a través de su experiencia y mirada, como nueva generación de estudiantes y futura generación de artistas.

La aproximación a las estudiantes fue muy cuidadosa, para ello utilicé una metodología que me permitiera ser lo más

cercana y neutra posible, para que se sintieran cómodas y no percibieran presión a la hora de exponer sus argumentos.

El estudio realizado se construye a partir de las preguntas clave que conforman la estructura de las entrevistas:

- ¿Cuáles son tus referentes artistas mujeres?
- ¿Qué es lo que te interesa de su trabajo para acercarlo al tuyo?
- ¿Cómo has llegado a conocer estos referentes?
- Sugerencias para abordar el tema de mujeres artistas en la universidad.

2. MUJERES ARTISTAS

Una cuestión importante a tener en cuenta es la toma de conciencia, sobre todo en alumnas de primer y segundo curso, sobre el desconocimiento de nombres de mujeres artistas, apreciando que sólo tienen un 10% aproximado de referentes, frente a un 90% de hombres. En muchos de los casos han mostrado vergüenza, aun sabiendo que no es su culpa, al no poder mencionar a tantas creadoras como les gustaría, siendo importantísimo este sentimiento para comenzar con el cambio de patrones desde su posición. Por otro lado, estudiantes de cursos superiores, aunque sus porcentajes son similares, están más concienciadas y han empezado esa labor: “Conozco mujeres artistas porque he querido investigar al respecto. Me afecta personalmente porque me quiero dedicar a esto” (A.A, 20, 2BA, UCM)¹. “Creo que hacer hincapié en seguir a mujeres compensa, de algún modo, la información que me llega desde de otros lugares” (P.R, 19, 2BA, UCM).

2.1. Mujeres artistas seleccionadas por las estudiantes

A continuación, considero importante exponer un cuadro con el nombre de las artistas que destacaron las entrevistadas. Los números corresponden al número de participantes que mencionaron a esa artista en particular:

¹ La citación de las personas entrevistadas ha seguido la siguiente pauta: El nombre aparece en cursiva, puesto que se trata de un pseudónimo, seguido de un número que corresponde a los años biológicos, número BA es el curso académico y las siglas son la universidad donde estudian.

8	Frida Kahlo
6	Esther Ferrer
4	Marina Abramovich, Cindy Sherman
3	Ana Mendieta, Louise Bourgeois, Paula Bonet
2	Barbara Kruger, Artemisia Gentileschi
1	Camille Claudel, Remedios Varo, Maruja Mayo, Bunny Michael, Matha Rosler, Anne Marie Schneider, Francesca Woodman, Florine Stettheimer, Rebecca Horn, Orlan, Hilma af Klint, Eva Lootz, María Bueno, Roberta Marrero, Marina Núñez, María Cañas, Cristina Lucas, Victoria Francés, Cris Ortega, Tracey Emin, Sarah Lucas, Bridget Riley, Jenny Saville, Alba Soto, Macarena Ruiz Gómez, Lucía Loren.

Como podemos observar, las veinticinco estudiantes mencionaron una media de treinta y cinco artistas, entre las que destacan tres profesoras de la universidad.

2.2. Cercanía y contexto cultural

En este apartado vinculo a las artistas mencionadas españolas o residentes en España, sin tener en cuenta el estilo o la generación, ya que considero importante recalcar otros aspectos relacionados con el contexto de las entrevistadas. “[...] es importante y necesario encontrar una historiografía cercana a nosotras, que pueda servir de genealogía de las cosas que podemos hacer a la gente que trabajamos en el mundo del arte, y también si trabajamos en otros ámbitos” (Mayayo, 2013: 35).

Tenemos la percepción de lo inalcanzable y el miedo a la imposibilidad, por eso es importante tener conciencia de las cientos de artistas profesionales que hay trabajando en nuestro país. Si conocemos sólo a las artistas que consagran los medios institucionales, obviando otro tipo de proyectos y desarrollos, la posibilidad de reconocimiento y muestra de obra se percibe, por la gran mayoría, como una cuesta arriba durísima e inaccesible, por lo que considero que es nuestra labor como profesores romper ese mito y acercarlos a la realidad en la que viven; para que se integren, o todavía mejor, para que la replanteen y descubran otras alternativas y nuevas posibilidades.

Entre las artistas españolas que destacan, obviando a sus profesoras, están: Remedios Varo (1908-1963) y Maruja Mallo (1902-1995), ambas exiliadas políticas, cuyo trabajo no se ha empezado a reconocer en España hasta hace muy poco. Esther Ferrer (1937), cada vez más visible por los premios recibidos y por la reciente exposición que realizó en el Museo Reina Sofía. Eva Lootz (1940), Marina Núñez (1966) y María Cañas (1972),

a las que el programa especializado Metrópolis, les ha dedicado un monográfico. Roberta Marrero (1972), Cristina Lucas (1973) y María Bueno (1976), que son parte de actualidad del mundo del arte, exponiendo no sólo en espacios dedicados, si no también abarcando otros campos de acción como la educación, la música o el diseño.

Algunas estudiantes también incluyen, aunque están mucho más cercanas al mundo de la ilustración, a Paula Bonet (1980), que se ha convertido en un fenómeno de masas para las nuevas generaciones, a Cris Ortega (1980) y a Victoria Francés (1982).

2.3. Historia

Ha sido un placer escuchar mencionar por duplicado a Artemisia Gentileschi (Italia, 1593-1653), aunque el salto en el tiempo, en relación con el resto de artistas, es tan impresionante que parece que la historia hizo un enorme paréntesis.

“De las más grandes artistas mujeres que se ha dejado en el olvido” apunta *I.S* (24, Master, UCM), no obstante, desde mi perspectiva y siguiendo Alcaide (2010: 38) hay que hacer hincapié en que es una de las grandes artistas que han recuperado algunos sectores feministas revisores de la historia y que actualmente toma en cuenta gran parte del profesorado especializado, pero olvidada en libros de texto obligatorios de la educación secundaria y en la mayoría de enciclopedias dedicadas.

2.4. Mitos

La artista más mencionada ha sido, aún con reticencias por parte de las estudiantes de no caer en el tópico, la archiconocida pintora Frida Kahlo (México, 1907-1954), cuya imagen se ha usado y reinterpretado hasta la saciedad para todo tipo de fines. Las entrevistadas destacan esta figura porque, o bien no encuentran otra y la nombran sin determinación, han descubierto su trabajo en libros que tenían sus madres en casa o han visto la película *Frida*².

² Julie Taymor (2002)

Las biografías cinematográficas de artistas constituyen un género muy específico y bastante usual. La razón de su éxito radica en que satisfacen una amplia demanda porque sus vidas interesan al público en general, a veces, más que sus obras [...] son aquellas que responden al arquetipo del artista como genio incomprendido, «sufriente», «diferente» e «inconformista» (Camarero, 2011: 2).

Esta versión, además de acatar lo mencionado y no profundizar sobre el compromiso político de la protagonista, incluye el “perfecto” aliciente para las biografías de mujeres; la relación con el hombre, factor que aún más, inhabilita su identidad y paraliza el acceso a su obra.

Así lo revelaba David Lomas: “Este acercamiento predominante a su obra tiene, no obstante, diversos trasfondos. Primeramente, el diluvio de desvergonzadas historias lacrimógenas sobre su vida y su obra ofrece un apoyo al punto de vista de que la biografía es un modo de trivializar el arte producido por mujeres” (Lomas, 1993: 327).

Lo mismo sucede con la escultora Camille Claudel, conocida hasta hace poco como amante de Rodin, más que como artista en sí. Anne Delbée y más tarde Reine-Marie Paris escribieron su biografía con gran éxito comercial y en 1988 se estrenó la película *La pasión de Camille Claudel*³, donde una vez más *la persona eclipsa a la creadora*.

De aquí surge un gran debate sobre el que profundizaremos en el siguiente apartado. ¿Qué nos interesa del trabajo de las artistas que admiramos? ¿Su lucha, sus circunstancias, su obra o su totalidad?

Es procedente recalcar la duda que tienen y hemos tenido la mayoría de estudiantes de Bellas Artes, sobre la imposibilidad de conseguir llegar a hacer una obra significativa por tener una vida alejada de dramas que inspiraran nuestro trabajo. El mito del genio creador sigue estando muy latente y es necesario volver a preguntarnos, como lo haría Estrella de Diego “¿[...] no es el concepto de genio una noción manipulada en la que los

³ Bruno Nuytten (1988)

mitos paganos asocian divinidad con capacidad procreadora masculina?” (Alcaide, 2010: 37).

2.5. Conciencia de género

Las artistas presentadas en este apartado, trabajan a partir del cuerpo, presente o figurado, o mediante elementos representativos que discurren sobre la identidad como acto político. “Lo que se define como «la toma del cuerpo» es ese acto de resistencia desde las mujeres artistas. Solo cuando logran recuperar el cuerpo como sujeto creador surgen lenguajes corporales femeninos antes impensados” (Oliva, 2016: 55).

Marina Abramovich (Yugoslavia, 1946), Rebecca Horn (Alemania, 1944), Barbara Kruger (USA, 1945-), Ana Mendieta (Cuba, 1948-1985), Orlan (Francia, 1947), Cindy Sherman (USA, 1954), Francesca Woodman (USA, 1958-1981), Anne Marie Schneider (Francia, 1962), Sarah Lucas (UK, 1962), Tracey Emin (UK, 1963) y Jenny Saville (UK, 1970). Algunas de estas artistas abordan estas cuestiones de un modo más simbólico y otras de una manera mucho más directa.

En este punto hay que incluir a la pintora Florine Stettheimer (USA, 1871-1944) porque, aunque pertenezca a otra época y contexto social, fue la primera pintora que tuvo la osadía de retratarse desnuda, y a la escultora Louise Bourgeois (Francia, 1911-2010), que mencionan varias estudiantes, cuya obra se relaciona directamente con la representación del cuerpo y de la sexualidad.

2.6. Similitudes expresivas

También destacan como referentes a Hilma af Klint (Suecia 1862-1944), pintora considerada pionera del arte abstracto y a Briget Riley (UK, 1931), cuya obra se incluye dentro de la corriente artística del *Op Art* o *Arte óptico*. Estas menciones son fundamentales, ya que sus obras no muestran ningún rasgo identificativo que se considere arte *femenino* o feminista. Varias de las estudiantes reivindicaron en las entrevistas la necesidad de conocer también a artistas que no traten exclusivamente los temas de género, para no encasillarlas y encasillarse en ese discurso.

Considero recalcar entonces, la importancia de facilitar ejemplos sobre las diversas posibilidades expresivas, discursos y técnicas que abordan las diferentes mujeres artistas y sus personalidades. Ya que, a pesar de confirmarse que no hay patrones diferenciales entre las cualidades creativas de hombres y mujeres, como podemos estudiar en el artículo “Gender or Genius? The Women Artist of German Expressionism” de Alessandra Comini (1982), cuando he preguntado a las estudiantes sobre el tema han indicado ciertos estereotipos que todavía inundan el imaginario colectivo: sensibilidad, intimidad y delicadeza.

3. INTERESES SOBRE LOS REFERENTES

Una vez analizadas las artistas, el objeto del siguiente apartado es reflexionar sobre las respuestas de las estudiantes relativas a por qué estas mujeres son sus referentes y qué destacan de su trabajo para acercarlo al propio.

3.1. Auto reconocimiento

Por lo general las estudiantes muestran gran interés por artistas cuyas temáticas están relacionadas con la lucha feminista, éstas no mencionan especialmente la calidad plástica de la obra, pero sí ponen atención en los significados. “Me siento identificada con el carácter feminista de las obras. Estas artistas no hablan de la mujer en particular, hablan sobre su vida y al ser mujeres viene implícito” (A.A, UCM).

Las obras de arte y nuestra relación con ellas dependen de nuestra propia experiencia, por lo tanto, es inevitable introducir nuestros valores y modo de entender y recibir el mundo (López, 2002: 149). Si nuestros intereses se relacionan con nuestra forma de ser y de estar, éstos se corresponden directamente con cómo afrontar lo que implica ser mujer. Es inevitable entonces, que estos trabajos revelen y realcen en las estudiantes nuevas formas de considerar sus preocupaciones y al mismo tiempo descubran, que, si trabajan sobre sus experiencias, casi inevitablemente aparezca el tema de género.

En mi obra no busco el trabajo de género, pero me sale solo, es la primera vez que me expongo a mí misma y a una narración sobre mis experiencias y crianza, por lo tanto es irremediable que salga la relación con el propio cuerpo como lugar o medio para exponer algo. Mi trabajo habla de mi estructura familiar (*M.F*, 22, 4BA, UCM).

Por este motivo en muchos de los casos, nuestro cuerpo, la forma en que es concebido y de concebirlo es parte primordial de los discursos de las implicadas, convirtiéndose así en una manera de expresar sus desacuerdos y de potenciar sus particularidades. “Me ofrece empoderamiento ver como se muestran las artistas tal cual quieren mostrarse, sin ningún tipo de pudor o tabú, estas obras me ayudan a ser más valiente” (*R.B*, 24, Master, UCM). “Mi lucha está en mi obra, es mi modo de convencerme y de liberarme de ciertas presiones. El hecho de ver a otras, mujeres hablando de lo mismo me empodera sabiendo que no soy la única. Si ellas lo hacen, yo también quiero” (*M.Q*, 22, 4BA, UNNE). “Desde hace tiempo he estado trabajando intuitivamente la identidad en mis trabajos, pero no sabía cómo categorizarlo” (*S.A*, 24, Master, UCM).

Las alumnas recalcan la necesidad de conocer el trabajo de ciertas artistas para su propia confianza e impulso creador; la necesidad de exploración sobre los rasgos distintivos de nuestra identidad, todavía constreñida, es tan fuerte, que la mayoría de respuestas se decantan por las posibilidades artísticas que acaban de descubrir: “El proceso de transgresión de las artistas no se refleja únicamente en las obras, las que podríamos considerar como un resultado final, sino también en el trasfondo personal que interviene durante los momentos de creación” (Oliva, 2016: 62).

3.2. Calidad

Las circunstancias para salir adelante como profesionales en este mundo dirigido por hombres nunca han sido fáciles y la mujer se ha visto sometida también en los aspectos relacionados con el arte, pero no hay que olvidar desde donde se cuenta la historia. Si el sensacionalismo gana ante la calidad de las obras, si gana el sufrimiento frente al placer del desarrollo artístico

autónomo y libre, nosotras lo aceptamos y lo reproducimos sin percatarnos.

Creo que de las artistas mencionadas rescato más como viven y su relación con el arte, más que lo que producen. Hilma af Klint, por ejemplo, fue muy criticada, creía mucho en esto pero se avergonzó y escondió sus pinturas. Rescato de esta artista su involucración y lo mal que lo paso, diciendo que el público de la época no estaba preparado para su obra (C.A, 22, 4BA, UNNE).

Reflexionando sobre esta respuesta, se debe destacar que desde una perspectiva de género, hubiera sido más alentador para las nuevas generaciones haber analizado el ejemplo de Hilma af Klint de la siguiente forma: “Rescato de esta artista lo valiente e inteligente que fue, al entender y aceptar que el público de la época no estaba preparada para su obra, así que escondió sus pinturas para que las rescataran nuevas generaciones más desarrolladas”. Es importante lo que se cuenta, pero es más importante aún cómo se cuenta.

En este sentido, si estas mujeres han sido reconocidas es porque la calidad de su trabajo lo merecía, no obstante, me ha sorprendido que no todas las estudiantes piensan lo mismo. Una de las entrevistadas opina que los hombres tienen mucho más talento que las mujeres porque le dedican más tiempo a su obra. En este punto ella se incluye como ejemplo (he de recalcar que esta estudiante es de Matrícula de Honor) comparándose con uno de sus compañeros, de espíritu romántico y estancado en la figura de genio creador que, cabe mencionar, ha suspendido la mayoría de las asignaturas por falta de trabajo. Por otro lado, otra estudiante comenta: “Hay algo de lo que acabo de darme cuenta y es que cuando pienso en trabajar duro pienso en artistas hombres; cuando quieren hacer una cosa hacen esa cosa no importa si no duermen, pueden pasar treinta días con lo mismo” (C.A, UNNE).

Llegados a este punto en el curso de la investigación, cabría preguntarse ¿Cómo es posible que sigamos pensando que el trabajo duro y el talento son cosa de hombres?

Una de las múltiples razones que se pueden esgrimir, y que considero es la que puede tener más peso en este caso particular, no es otra que, bajo los roles de género instaurados en la sociedad, nosotras *como mujeres* debemos dedicarnos a otras muchas tareas que inevitablemente no nos permiten brindar el tiempo deseado y necesario a los estudios y al trabajo profesional, aunque esto implique un trabajo aún más duro. En consecuencia ¿qué pasa con esas pocas mujeres y el gran número de artistas contemporáneas, que renunciaron a tanto para dedicarse al arte en cuerpo y alma?

Para completar esta reflexión, evoco las palabras con las que finalizó la entrevista la estudiante de Matrícula de Honor: “Las que se rindieron no llegaron” y me pregunto si no sería mejor decir “las que no se rindieron llegaron” y añadido ¿a dónde? a modo de introducción del siguiente apartado.

3.3. Poder

Cuando nombro a este punto *Poder* me refiero a de qué manera las estudiantes inciden en el carácter determinante de artistas que han llegado a posicionarse en la cúspide del sistema del arte, cuya carrera profesional impulsa a estas nuevas creadoras. “Su trabajo ayuda a no acobardarse porque ves que otras mujeres lo han logrado y que tú también puedes. Las mujeres artistas para mí son referentes en cuanto a fuerza” (B.G, 21, 3BA, UNNE). “Hay mujeres que no me aportan por su estilo, pero me interesa sobre todo cómo se gestionan nivel profesional, porque nosotras lo tenemos más difícil y ellas son como yo y han llegado a las altas esferas del arte” (I.A, 20, 2BA, UCM). “Me interesa de las mujeres el tema, no tanto la estética, por ejemplo el cómo se mueve Bunny Michael en las redes, la influencia que está teniendo” (M.S, 19, 2BA, UCM).

Una vez escuchadas estas reflexiones cabe preguntarse si realmente queremos fijar nuestra relación con el arte, a nivel profesional, con esos parámetros de éxito establecidos por la élite masculina dominante, o si efectivamente estos parámetros están cambiando gracias a la globalización, las nuevas tecnologías y la visibilidad de los Mass Media.

“El llamado «problema de la pobreza» podrá ser visto más directamente como «el problema de la riqueza» por los

residentes de ghettos urbanos o tierras rurales devastadas” (Cordero, 2010: 22). Cambiemos pobreza por mujer artista y riqueza por sistema del arte.

4. FUENTES Y SUGERENCIAS

En este apartado hay varios puntos a tener en cuenta que tienen que ver con las fuentes donde encuentran las estudiantes a sus referentes:

El primero es saber que la búsqueda en *Google* es la más recurrente y al igual que en los libros, los artistas hombres están mejor posicionados. Muchas de las estudiantes concienciadas lo tienen en cuenta y en el buscador añaden la palabra mujer para, poco a poco, equilibrar los porcentajes. Las hay también que complementan esta necesidad con otro tipo de búsquedas en espacios virtuales dedicados y en cursos de formación extra académica especializada.

Otro factor que me llama la atención es que todas las estudiantes utilizan *Instagram* como plataforma principal de búsqueda de inspiración y que, paradójicamente, desde este medio siguen a un mayor número de mujeres artistas que de hombres.

El último punto sería la universidad como espacio principal generador de conocimiento, pero no sólo desde las diversas materias impartidas, sino también por el entorno y por la relación que se crea entre los estudiantes y con el profesorado. El crear grupo es primordial en la educación y aludiendo a un profesor que me impartió clase de *Psicología del arte* “se aprende más en la cafetería que en clase”, por lo que reafirmo que los espacios de descanso e intercambio son fundamentales. “La reflexión y la inquietud es individual, pero entre amigas hablamos mucho del tema, investigamos juntas y cuando descubrimos a una artista la comentamos” (A.A, UCM). “En mi ciudad, Santiago, no me lo había planteado la invisibilidad de las mujeres, pero en Madrid y más en la uni es otro mundo, las amistades me han ayudado mucho a tomar conciencia, hay mucho más movimiento” (L.G, 22, 2BA, UCM). El hecho de que los estudiantes investiguen por sí mismos, descubran y compartan es imprescindible para reforzar sus habilidades.

La figura de los docentes y el planteamiento de las clases son también básicos para fortalecer a las futuras creadoras. Sencillamente el hecho de que, por ejemplo, en la Universidad Nebrija haya un porcentaje mayor de profesoras mujeres, que además son artistas jóvenes en activo y gestoras culturales, les genera la curiosidad y las estimula para visitar nuevos espacios creativos e interactuar con otros artistas emergentes, abriéndose a diferentes campos y disciplinas. Algunas estudiantes destacan también el papel investigador y publicaciones de algunas profesoras de la Universidad Complutense, sin olvidar a los bibliotecarios concienciados, que les ayudan con ciertas búsquedas.

Aun así, aunque haya muchos profesionales en los claustros docentes que tienen en cuenta factores básicos en cuanto al trato con las estudiantes, también existe otro tipo de profesores, de los que se quejan las entrevistadas, que siguen comportándose con ellas con actitud paternalista e incluso ofensiva con sus comentarios: “En los libros de arte aparecen sólo las personas que fueron suficientemente buenas para ello” responde un profesor de bachillerato cuando le preguntan por las mujeres en el temario. “Por qué no estudias veterinaria si es una carrera también muy bonita” propone otro profesor del Grado en Bellas Artes a una de las implicadas.

Para terminar el estudio, expongo las sugerencias que hicieron las estudiantes para abordar la falta de referentes de artistas mujeres en la universidad. Propuestas con las que estoy de acuerdo y me parece clave mencionar:

- Que existiera una asignatura sobre arte y género.
- Que se normalizara el nombrar a las mujeres artistas en todas las asignaturas, sin hacer hincapié en el hecho de que son mujeres y sin entrar en detalles de su vida personal.
- Que hubiera más variedad, ya que las artistas que se presentan en clase y sus obras siempre son las mismas; las mismas que se repiten en los libros sobre arte.

5. REFLEXIONES FINALES

Este artículo, basado en técnicas de investigación cualitativa, contribuye a la comunidad científica abriendo posibilidades de estudio en torno a cómo los referentes de mujeres artistas

influyen en el desarrollo artístico y personal de las estudiantes, así como en la manera de abordar esos referentes en las aulas y en los diferentes medios. Por un lado, considero que es muy necesario que se muestren mujeres artistas que articulen discursos que no incluyan cuestiones de género; esto permitirá a las alumnas contemplar el gran abanico de posibilidades que estas creadoras han ofrecido y ofrecen al mundo del arte en general, tratando de evitar juicio alguno relacionado con el género o con su vida personal, de modo que así se priorizará ante todo la calidad de su trabajo. Por otro lado, también es primordial que conozcan artistas cuyo trabajo aborde, precisamente, una perspectiva de género, para que tengan ejemplos de otras mujeres que han utilizado herramientas creativas para desentramar su identidad personal y social. Como ya hemos estudiado, estos ejemplos descubren posibilidades de autoexploración y de reflexión, en torno a los patrones establecidos, que condicionan nuestro comportamiento y pensamiento como mujeres, tanto en el arte como en la vida cotidiana.

Señalar, para finalizar, que este estudio también abre otras vías de investigación relacionadas con nuevos medios digitales, en especial con *Instagram*, plataforma que se ha convertido en el medio prioritario de indagación y exposición para las estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, E. (2010). Rescatadas aunque excluidas. Relatos alternativos sobre mujeres artistas. *Her&Mus Heritage & Museography*, (3), 36-42.
- Camarero, G. (2011). Ellas no bailan solas. Mujeres artistas. *La biografía filmica: actas del Segundo Congreso Internacional de Historia y Cine*, 2, 2010, 41-66. Madrid: T&B editores.
- Lomas, D. (1993). Lenguajes corporales: Kahlo y la imaginaria médica. En K. Cordero e I. Sáenz (Comp.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp.327-343). México D.F: Universidad Iberoamericana.

- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y sociedad*. Anejo I, 145-171.
- Mayayo, P. (2013). Después de Genealogías feministas. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes. *Investigaciones feministas*, Vol. 4, 25-37.
- Nochlin, L. (1988). ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? En K. Cordero e I. Sáenz (Comp.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp.17-43). México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Oliva, P. (2017). Las mujeres y el arte como forma propia de deconstrucción: Un debate implícito. *Rev. Rupturas*, Vol. 7 (1), 51-74.

**LA EDUCACIÓN Y EL PROGRESO SOCIAL
EN LA LITERATURA VICTORIANA:
EL CASO DE EMILY BRONTË Y *WUTHERING HEIGHTS*
EDUCATION AND SOCIAL PROGRESS
IN VICTORIAN LITERATURE:
THE CASE OF EMILY BRONTË AND *WUTHERING HEIGHTS*
Ana PÉREZ PORRAS
*Universidad de Jaén***

RESUMEN

En este trabajo se discute el papel que juega la educación como instrumento de formación personal y como agente de progreso social en *Wuthering Heights* (1847). La naturaleza aparentemente vulgar y sin escrúpulo del último descendiente Earnshaw se caracteriza por la carencia de una educación básica, privilegio que le ha negado de manera voluntaria Heathcliff. Una vez recuperada esta educación mínima que le proporciona Cathy a través de los libros con los que le enseña a leer y escribir, Hareton asciende en la escala social. Así, una vez más instaurado el orden social, se crea una nueva situación en la que queda expuesta la estrecha relación existente entre la jerarquizada sociedad rural, el indiscutible poder de la propiedad y la importancia de la educación.

Palabras clave: Emily Brontë, *Wuthering Heights*, literatura victoriana, educación, Hareton Earnshaw.

ABSTRACT

This paper discusses the role played by education as an instrument of personal formation and as an agent of social progress in *Wuthering Heights* (1847). The seemingly vulgar and unscrupulous nature of the last Earnshaw descendant is characterized by the lack of a basic education, a privilege that Heathcliff has voluntarily denied him. Having recovered his minimal education provided by Cathy through the books with which he teaches him to read and write, Hareton ascends the

social scale. Thus, once the social order has been established, a new situation is created in which the close relationship existing between the hierarchized rural society, the indisputable power of property and the importance of education is exposed.

Key words: Emily Brontë, *Wuthering Heights*, Victorian literature, education, Hareton Earnshaw.

1. EMILY BRONTË Y EL PODER DE LAS LETRAS

En la sociedad inglesa del siglo XIX, el papel de la mujer no tenía lugar en el mundo literario ni intelectual y es precisamente en esta época cuando por primera vez la mujer cobra un papel central en la literatura inglesa. En una época como la victoriana, abrirse camino en un mundo básicamente masculino siendo mujer era realmente complejo y como afirma Hidalgo Andreu se sentía un “desdén por la capacidad artística e intelectual de las mujeres” (1993: 12). Indiscutiblemente, Emily Brontë ha pasado a la historia como un mito literario. Aunque su novela no alcanzó un éxito rotundo en el momento de su publicación, hoy día, *Wuthering Heights* (1847) es internacionalmente conocida.

As critics have often recognised, the two most famous Brontë novels have become established not just as literary classics but as what might be called modern myths. Both *Jane Eyre* and *Wuthering Heights* have burst their generic boundaries and found their way into mass culture through Hollywood, stage versions, televisions and even pop music (Miller, 2002: 9).

Numerosos investigadores han estudiado la obra de E-Brontë, aunque han pasado por alto un tema relevante: la lectura y la cultura como modelo de progreso social. Desde su infancia, la autora estuvo en contacto con el mundo de la literatura gracias a su padre, Patrick Brontë. Mr. Brontë trató de transmitir a sus hijos su pasión por la lectura, además se debe mencionar que les dio libertad en la elección de sus obras. Los hermanos tenían a su disposición una gran diversidad de obras, de distintas materias como historia, biografías y poesía, concretamente, las obras completas de Byron (Gérin, 1971: 27). Además Mr.

Brontë fomentó en ellos el hábito de leer periódicos de diversas tendencias políticas, así como las conocidas revistas *Blackwood's Magazine*, *Fraser's Magazine* y *Edinburgh Review*, a fin de hacerles partícipes de las discusiones sobre temas candentes de la época (Kindelán, 1989: 22).

Los hermanos Brontë fueron afortunados y tuvieron la posibilidad de disfrutar de la biblioteca de su padre (Astor Guardiola, 2006: 133). Esta incluía los libros que el patriarca había adquirido para sus estudios clásicos durante sus años en Cambridge, tales como los trabajos de Horacio y una edición de *La Iliada*, de Homero: “Patrick still had his classical texts from Cambridge – his Homer, Horace, Lemprière’s *Bibliotheca Classica* – and his copy of Walter Scott’s *Lay of the Last Minstrel*” (Barker, 1994: 146). Junto a estos ejemplares, el gusto de Mr. Brontë por la literatura romántica se evidencia en su edición de *The Lay of the Last Minstrel* (1806) de Walter Scott (Brinton, 2010: 15), cuya influencia en el mundo imaginativo y literario de los Brontë será profunda. En el estudio de la evolución del personaje de Hareton, descubriremos a una escritora preocupada por la educación, literatura y la diferencia de clases que no estuvo aislada de la realidad social que le tocó vivir. Tal y como afirma Kettle

The story of *Wuthering Heights* is concerned not with love in the abstract but with the passions of living people, with property-ownership, the attraction of social comforts, the arrangement of marriages, the importance of education, the validity of religion, the relations of rich and poor (1951: 130).

Indiscutiblemente, *Wuthering Heights* es reflejo de la Inglaterra victoriana, así en la novela confluyen temas diversos y relacionados entre sí, cuya base común deriva del conflicto de clase expuesto por sus personajes.

1.1. La cultura como arma de poder

En este trabajo de investigación se debe considerar el decisivo papel que juega la educación en la Inglaterra victoriana del XIX, junto con el importante impulso que recibe la afición

por la lectura, y, por ende, el desarrollo del público lector en un escenario marcado por un profundo cambio social.

En la época victoriana, aparte de la adquisición de habilidades culturales y artísticas, la mujer también recibe conocimientos básicos de gramática, aritmética, geografía e historia, suficientes para poder desarrollar el hábito de la escritura y lectura, aunque jamás los aprende con la misma atención y empeño con los que se instruye al hombre. En cualquier caso, a pesar de que la educación de la mujer se intenta equipar paulatinamente con la del hombre, el lugar que le corresponde por excelencia es el del hogar, donde va a poder desarrollar plenamente las tareas propias de la vida doméstica. Sea como fuere, y a excepción de este pequeño grupo, es una realidad que la mayor educación considerada especialmente es adecuada para las chicas es que la que se ofrece en la residencia familiar, porque de esta forma resulta mucho más fácil controlar su desarrollo tanto a nivel físico como moral, mientras que lo más apropiado para sus hermanos es abandonar el domicilio familiar con el propósito de asistir a algún internado. Así ocurre en *Wuthering Heights*, en donde siguiendo el consejo del coadjutor que daba clases a los pequeños Linton y Earnshaw, el señor Earnshaw acepta mandar a Hindley a estudiar fuera, aún, a sabiendas de que su propio hijo no va a saber sacar provecho de esta gran oportunidad que se le brinda. Mientras tanto, durante el periodo de formación de su hermano, la pequeña Catherine Earnshaw permanece en el hogar familiar:

At last, our curate (we had a curate then who made the living answer by teaching the little Lintons and Earnshaws, and farming his bit of land himself) advised that the young Wuthering Heights 64 of 540 man should be sent to college; and Mr. Earnshaw agreed, though with a heavy spirit, for he said – «Hindley was nought, and would never thrive as where he wandered» (5, 63-64).

En cualquier caso, y a pesar de que las posibilidades económicas y laborales estaban restringidas en exceso para la mujer, es importante señalar cómo estas limitaciones se hacen asimismo extensibles al campo de la educación y la instrucción

personal. El hecho de que las jóvenes fueran excluidas poco a poco de las escuelas reformadas de gramática a favor de una mayor asistencia por parte de los varones demuestra una vez más el papel tan sumamente restrictivo que continúa teniendo la mujer en el ámbito cultural de la sociedad Victoriana. Exceptuando las familias más acomodadas desde el punto de vista económico y social, cuya educación de los hijos corría a cargo de la figura de la institutriz en el propio hogar doméstico, a las chicas de la mayoría de las familias de clase media que tenían la oportunidad de asistir al colegio se les exigía siempre un compromiso menor que a sus propios hermanos. Emily Brontë fue consciente de la realidad social de la época y para la autora la educación debía ser accesible para cualquier individuo independientemente de su condición social. Así, demuestra al lector cómo el personaje de Hareton Earnshaw logra ascender social y culturalmente mediante la educación, privilegio del que se le privó en un principio.

2. EL PROGRESO SOCIAL DE HARETON EARNSHAW

Tras una breve introducción centrada en el sistema educativo y cultural en la Inglaterra victoriana de E. Brontë, es ineludible mencionar el personaje de Hareton Earnshaw por las implicaciones culturales y sociales que presenta a lo largo de la novela. Al convertirse en víctima inocente de la venganza despiadada de Heathcliff, su situación personal, carente de todo tipo de relevancia económica y social. Por tanto, para mostrar la transformación que sufre la naturaleza de Hareton a nivel social, económico y cultural, hay que estudiar necesariamente al joven Earnshaw sin olvidar la relación de dependencia que establece con Heathcliff, además de las sorprendentes similitudes y diferencias que se observan entre ambos. En el primer capítulo Lockwood se detiene ante la puerta de Wuthering Heights, donde una inscripción que data de 1500 lleva grabado el nombre de Hareton Earnshaw. Nada más comenzar la historia, la única información que se recibe por parte del señor Lockwood en relación al personaje de Hareton es el de una fecha exacta, “1500” y la de un nombre “Hareton Earnshaw” (Brontë, 1847: 4). A pesar de que el señor Lockwood no vuelve a escuchar

ningún tipo de comentario respecto a la persona de Hareton hasta el capítulo VIII, en el que Nelly nos informa de su nacimiento con las siguientes palabras:

ON the morning of a fine June day my first bonny little nursling, and the last of the ancient Earnshaw stock, was born We were busy with the hay in a far-away field, when the girl that usually brought our breakfasts came running an hour too soon across the meadow and up the lane, calling me as she ran (Brontë, 1847: 99).

El niño pierde a su madre al nacer, más adelante a su padre y finalmente a Heathcliff, al que considera como un padre. La dejadez tanto física como cultural¹ en la que Heathcliff se encuentra al pequeño Hareton tras su regreso a Wuthering Heights no supone traba alguna para la ejecución de sus planes, en los que Hareton ocupa un lugar preferente. No debe pasarse por alto el hecho de que cuando “Little Hareton was nearly five years old” (Brontë, 1847: 141). Nelly que hasta entonces era la única encargada de la crianza del pequeño, al que además “had just began to teach him his letters” (Brontë, 1847: 141), se ve obligada a abandonar Wuthering Heights para instalarse en Thrushcross Grange con el recién formado matrimonio Linton. Consciente de que hasta ese momento ella ha sido la única persona interesada en fomentar en el pequeño Earnshaw una educación y aprendizaje acordes a su edad, Nelly no tiene más remedio que depositar su confianza en la labor que a partir de

¹ Este abismo social que rodea a Heathcliff, se vuelve años más tarde contra Hareton, el hijo de su opresor, sólo que esta vez con una pequeña diferencia. De la misma manera que Hindley ha hecho todo lo posible por privar a Heathcliff de cualquier tipo de educación y formación como táctica de dominación y poder, Heathcliff, en su ausencia voluntaria de tres años y medio, ha sido capaz de adquirir, aunque el lector desconoce la manera en la que lo ha hecho, la suficiente cultura y capital para utilizarlos como arma en contra de Hindley. Al poder formar parte de la sociedad de la que en un principio se sentía rechazado y oprimiendo a los que se encuentran en situación de inferioridad, Heathcliff se aprovecha del abandono que sufre Hareton por parte de su padre, para verter sobre él sus ansias de venganza, obteniendo sin ningún tipo de escrúpulos o contemplaciones el máximo beneficio.

ahora le corresponde realizar al coadjutor, tal y como admite con las siguientes palabras, “[...] and as to Hareton, the curate should take him in hand, by and by” (ídem). A su llegada a la casa de la familia Earnshaw, Nelly describe como “an elf-locked, brown-eyed boy setting his ruddy countenance against the bars” (ídem). A la primera persona que encuentra y que al momento reconoce como “Hareton, my Hareton,” (ídem) del que pronto descubre que se ha convertido casi en un perfecto salvaje. Acto seguido, la propia Nelly comenta cómo después “ensued, from the stammering lips of the little fellow, a string of curses, which, whether he comprehended them or not, were delivered with practised emphasis, and distorted his baby features into a shocking expression of malignity” (Brontë, 1847: 174).

Posteriormente, la actitud de Hareton parece no mejorar, manteniéndose en la misma línea. Al menos, así se lo hace saber por correspondencia Isabella a Nelly, tras su primera noche como señora Heathcliff en *Wuthering Heights*. Se trata del momento en el que la joven señora Heathcliff escapa de las garras de su marido, después de haber recibido en su cabeza un golpe producido por el impacto del cuchillo de mesa que Heathcliff le lanza. En su huída desesperada, Isabella tropieza con Hareton que “who was hanging a litter of puppies from a chair-back in the doorway” (Brontë, 1847: 292). Esta imagen del pequeño colgando una camada de cachorros del respaldo de una silla nos hace pensar que quizás Hareton está siguiendo el ejemplo de su patrón tanto en su actitud como en su comportamiento. No olvidemos que en el momento en que Isabella escapa de su casa de Thrushcross Grange, ayudada y acompañada por Heathcliff, este cuelga de un pañuelo a Fanny, el perrito de Isabella. De modo que, en cierta manera es posible advertir entre estas dos acciones de Heathcliff y Hareton una cierta similitud, siendo la actuación del joven Earnshaw el reflejo de lo que en su momento fue la de Heathcliff. Tras el fallecimiento de Hindley, Heathcliff disfruta ahora de total libertad para manejar a Hareton a su antojo. Recordemos que desde el momento en el que Heathcliff se instala de nuevo en *Wuthering Heights*, prácticamente el joven Hareton pasa bajo su guardia, con el supuesto consentimiento o más bien dejadez por

parte de su padre, cuya presencia en la casa no supone obstáculo alguno para que Heathcliff actúe de esa manera. Sirva de prueba la decisión que toma Heathcliff de privar al pequeño de cualquier tipo de educación, al igual que Hindley hubiera hecho con él años atrás. La única diferencia es que Heathcliff si pudo disfrutar al menos de varios años de instrucción, ya que fue a la edad de doce o trece, no mucho antes que la mayoría de los niños de su misma clase social, cuando se vio forzado a abandonar los libros y dedicarse al trabajo de la casa como un sirviente más al servicio doméstico. Sin embargo, el pequeño Hareton se ve reducido a un estado aún más salvaje que al que fue sometido Heathcliff, puesto que carece de la educación más elemental. No olvidemos que a los cinco años ya ha dejado de recibir cualquier tipo de enseñanza.

No obstante, Brontë desea que Hareton evolucione y encuentre con Cathy Linton. La joven sale a pasear a caballo dirigiéndose al prohibido Penistone Crags. Su aventura en solitario termina accidentalmente en la hasta entonces inexplorada para ella casa de Wuthering Heights, en donde conoce por primera vez a Hareton. La agradable conversación que mantiene con él. De repente esta escena se ve interrumpida por la inesperada aparición de Nelly en escena, que a pesar de alegrarse al ver a los dos primos juntos, muestra su malestar por la escapada protagonizada por Cathy. Este encuentro es decisivo en la evolución social y cultural de Hareton, al dar lugar a que Cathy descubra el verdadero vínculo familiar que el une a él tras escuchar las siguientes palabras, “Softly, Miss,’ answered she addressed: ‘you’ll lose nothing by being civil. Though Mr. Hareton, there, be not the master’s son, he’s your cousin: and I was never hired to serve you” (Brontë, 1847: 313). En un primer momento, la inesperada noticia no parece ser del agrado total de Cathy, que se muestra bastante contrariada y reacia a reconocer en Hareton a un miembro de su familia. De su actitud se desprende la negativa a aceptar a un inferior en la escala social como igual. Así, Cathy establece una evidente barrera social de clases entre Hareton, cuyo aspecto y lenguaje le han llevado a pensar en un primer momento que se trata de un sirviente, y ella misma, tal y como su madre hiciera años atrás en su relación con Heathcliff.

El esfuerzo y superación personal que caracterizan la manera de proceder del joven se enfrentan nuevamente a un obstáculo difícil de superar. Se trata de la llegada a la casa de Wuthering Heights de un nuevo residente, Linton Heathcliff, el hijo de Isabella, al que tanto Heathcliff como Hareton van a conocer por primera vez. La presencia de este nuevo miembro en la casa familiar establece, aún más si puede, unas marcadas distancias y diferencias sociales entre Hareton y el joven Linton. Además, si todo ello no fuera suficiente para su hijo, con las siguientes palabras de Heathcliff, "I've ordered Hareton to obey him," (Brontë, 1847: 334), el pobre Hareton Earnshaw queda una vez más excluido no sólo de cualquier tipo de vínculo familiar, sino también en lo referente a nivel social, como se manifiesta en capítulos posteriores en los que se cuenta otra vez con su presencia.

Dos años son los que tienen que transcurrir nuevamente para que el lector vuelva a tener noticias de este personaje, cuya reaparición en escena se produce en el capítulo XXI. La importancia de dicho capítulo radica en las confidencias y comentarios que se realizan en tres momentos puntuales del mismo, gracias a las diversas intervenciones de personajes como Heathcliff, su hijo Linton o la joven Cathy, cuyas declaraciones ayudan a formular el perfil característico de Hareton. Así se confirma con la siguiente cita en la que en presencia de su propio primo pregunta a Heathcliff, "That is not my cousin, is he?" (Brontë, 1847: 349) para continuar susurrando comentarios al oído de Heathcliff, sin pensar en el daño que le pueden causar sus palabras a Hareton, quien responde ante esta embarazosa situación, "Hareton darkened: I perceived he was very sensitive to suspected slights, and had obviously a dim of notion of his inferiority" (ídem). Sin lugar a dudas, estas palabras expresadas por Heathcliff llaman la atención sobremanera. No sólo porque con ellas admite ser consciente de las virtudes ocultas de Hareton, y que, en ningún momento hasta ahora nadie, a excepción de Nelly, se ha preocupado de cultivar y fomentar; sino además porque Heathcliff reconoce la diferencia abismal que existe entre su propio hijo Linton y Hareton Earnshaw: "And the best of it is, Hareton is damnably fond of me!" (Brontë, 1847: 351).

La falta absoluta de preparación será pues la causante de las situaciones difíciles y delicadas que tendrá que soportar Hareton y en las que se sentirá humillado a manos de Cathy Linton y Linton Heathcliff, tratándose esta escena del capítulo XXI de tercer momento clave para entender la posterior evolución de Hareton. Así, reunidos Cathy, Linton y Hareton en la casa de Wuthering Heights, la joven Linton pregunta a Hareton con curiosidad “what was the inscription over the door?” Ante la inesperada respuesta que obtiene, “It’s some damnable writing, [...] I cannot read it,” (Brontë, 1847: 352). Esta escena que no deja indiferente a Hareton, y se debe considerar como el momento clave para el comienzo de la restauración del orden social en este personaje desde el punto de vista cultural. La perseverancia de Hareton Earnshaw por conseguir la realización de su empeño personal, junto con los desafortunados acontecimientos que deparan a Cathy Linton, convertida a la fuerza por Heathcliff en Cathy Heathcliff, y escaso tiempo después en la viuda de su hijo Linton, hacen que no tenga más remedio que compartir la casa de Wuthering Heights con Hareton. Un hecho que, aunque en ningún momento se lo puede imaginar, le depara consecuencias positivas tanto para su persona, como para su situación social.

La presencia de Cathy Heathcliff en la casa y el retraído comportamiento que muestra en un principio se van transformando poco a poco conforme comienza a cambiar su percepción hacia su primo Earnshaw, quien nunca llega a abandonar su empeño por agradarla. Al mismo tiempo, no debe pasarse por alto la importancia de su carácter noble, cultivado bajo el muro de la opresión de Heathcliff y que el propio Hareton se encarga de rescatar, volviendo al mundo civilizado. No obstante, es preciso recordar cómo en su empeño por agradar y acercarse poco a poco a Cathy, Hareton se enfrenta al rechazo constante que su prima no duda en mostrarle y que encuentra su punto álgido en el capítulo XXXI, en el que tiene lugar un enfrentamiento verbal entre los dos jóvenes. Ante la presencia del señor Lockwood, con quien la joven Cathy mantiene una conversación, esta le comenta como Hareton se ha apropiado de todos sus libros, “for the mere love of stealing” (Brontë, 1847:

481). Sus comentarios mordaces y maldicientes sobre la manera en la que Hareton está aprendiendo a leer, y el modo descarado de reírse de la ignorancia del joven, hiriendo su amor propio, no dan lugar a ninguna tregua entre los dos.

Yes, I hear him trying to spell and read to himself, and pretty blunders he makes! I wish you would repeat Chevy Chase as you did yesterday: it was extremely funny. I heard you; and I heard you turning over the dictionary to seek out the hard words, and then cursing because you couldn't read their explanations! (Brontë, 1847: 482).

A pesar de estos desafortunados comentarios, Brontë desea que este personaje logre adquirir la educación y cultura de la que se le privó. Posteriormente, la joven Cathy no duda en cambiar de actitud. La ayuda incondicional que le muestra para enseñarle a leer no sólo provoca un cambio positivo en este personaje, sino que además se entiende como el triunfo definitivo de la superación personal y el esfuerzo personificado en Hareton. De acuerdo a Eagleton, “The culture which Catherine imparts to Hareton in teaching him to read promises equality rather than oppression” (1975: 118). En esta nueva relación de pareja que trae a la casa de Wuthering Heights el restablecimiento del orden, el símbolo de su verdadera unión está representado no sólo por los libros que Hareton ya es capaz de leer, sino por la educación en general que recibe a manos de Cathy y que potencia lo mejor de sí mismo. Una educación que le permite recuperar poco a poco el verdadero lugar que le corresponde en la escala social y que durante tantos años Heathcliff le ha negado.

Con el repentino fallecimiento de Heathcliff, Hareton recupera su privilegio hereditario y gracias a la ayuda de Cathy, progresa en su educación. Brontë nos invita a contemplar este feliz futuro de esta nueva generación como afirma “[...] the reader is invited to contemplate a happier future, with Hareton having presumably inherited the fee and the equitable interest, and Catherine having inherited the life interest in the Linton estate” (Ward, 2012: 61). En esta tercera generación (Cathy-Hareton), Brontë nos muestra una relación de paz; sin embargo,

en la anterior (Catherine-Heathcliff) encontramos una relación de agresividad, originada por una sociedad superficial. En 1803 debe tener lugar la feliz unión de Catherine Linton con su primo Hareton Earnshaw, un acontecimiento con el que Brontë pone fin a más de dos décadas de enfrentamientos entre los habitantes de Wuthering Heights y Thrushcross Grange. En *Wuthering Heights*, Brontë concede suma importancia a la educación, así refleja una sociedad en la donde el acceso a la educación suponía la única manera de romper con la imposición de todo tipo de trabas sociales y culturales. En un país industrializado como la Inglaterra del XIX, que carecía de una educación elemental obligatoria a principios de siglo, Hareton Earnshaw viene a representar el valor que adquiere la educación como estímulo personal y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astor Guardiola, A. (2006). *Proceso a la leyenda de las Brontë*. Valencia: Universitat de València.
- Barker, J. (1994). *The Brontës*. Londres: Phoenix Press.
- Barker, J. (2002). The Haworth Context. En H. Glen (Ed.), *The Cambridge companion to the Brontës* (pp. 13-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinton, I. (2010). *Brontë's Wuthering heights: a reader's guide*. Londres: Continuum.
- Brontë, E. y Brontë, A. (1847). *Wuthering heights. A novel, by Ellis Bell. In three volumes* (3 vols.). Londres: Thomas Cautley Newby.
- Brontë, E. (1850). *Wuthering Heights, a new edition revised, with a biographical notice of the authors, a selection from their literary remains, and a preface by Currer Bell*. Londres: Smith, Elder.
- Eagleton T. (1975) *Myths of Power: A Marxist Study of the Brontës*, London: The Macmillan Press LTD.
- Eagleton, T. (1995). *Heathcliff and the Great Hunger. Studies in Irish Culture*. London: Verso.
- Eagleton, T. (2005). *The English Novel: An Introduction*. Australia: Blackwell Publishing.

- Fegan, M. (2008). *Wuthering Heights: Character Studies*. Londres, Nueva York: Continuum.
- Gérin, W. (1971). *Emily Brontë. A Biography*. Oxford (Reino Unido): Oxford University Press.
- Hidalgo Andreu, P. (1993). Introducción. En G. Eliot, *Middlemarch*. (M. E. Pujals, Trad.) (pp. 9-62). Madrid: Editorial Cátedra.
- Ingham, P. (2006). *The Brontës (Authors in Context)*. USA: Oxford University Press.
- Kettle, A. (1951): *An Introduction to the English Novel*. 2 vols. London: Hutchinson University Library. Vol. 1, 130-145.
- Kindelán Echevarría, M.P. (1989). Introducción. En P. Kindelán (Ed.), *Cumbres Borrascosas* (pp. 9-110). Madrid: Cátedra.
- Menéndez Rodríguez, N. (2003). *Psicología de discurso textual y multimedia: imagería narrativa y comunicación audiovisual en Wuthering Heights*. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Miller L. (2002). *The Brontë Myth*. New York: Alfred A. Knopf.
- Stone, L. (1977). *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Thompson, F. M. L. (1963). *English Landed Society in Nineteenth-Century*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ward, I. (2012). *Law and the Brontës*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Wilks, B. (1976). *The Brontës*. London: Hamlyn.

**LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL SIGLO XIX:
PERCEPCIONES EN LAS OBRAS DE LOUISA MAY ALCOTT
WOMEN'S EDUCATION IN THE NINETEENTH CENTURY:
PERCEPTIONS IN LOUISA MAY ALCOTT'S WORKS**

Laura REQUENA PEREZ
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La educación de las mujeres siempre ha sido un tema controvertido de la historia universal. Durante siglos, la mujer fue excluida del ámbito intelectual y tuvo que luchar para poder acceder a la educación. En el siglo XIX se esperaba que las mujeres cumplieran su papel como madres y esposas. Esto propició que muchas de ellas recibiesen una educación muy básica o, en la mayoría de casos, ningún tipo de educación. Durante ese período, las mujeres escritoras trataron de dar voz a las mujeres criticando los precarios sistemas educativos que se les imponían y como éstos creaban grandes desigualdades entre ambos sexos. Una de esas escritoras fue Louisa May Alcott. En sus obras, Alcott trata el tema de la educación femenina e intenta promover el acceso de las mujeres a una mejor educación, ayudando así a forjar una identidad femenina. Por tanto, en este artículo se mostrará como Louisa May Alcott defendía el acceso de las mujeres a la educación a través de sus obras haciendo un recorrido por la educación femenina en la América del siglo XIX deteniéndose en la inusual educación transcendentalista que recibió la autora. Además, se expondrá el lugar que Alcott ostenta hoy en día en los programas educativos.

Palabras Clave: Louisa May Alcott, Educación, Siglo XIX, Mujeres, Transcendentalismo.

ABSTRACT

Women's education has always been a controversial topic in universal history. For centuries, women have been excluded from the intellectual circles, and they had to fight in order to gain access to education. In the nineteenth century, women were expected to

fulfil their roles as wives and mothers. This contributed to the creation of basic curriculums of education for women and, in most cases, to a total disregard for women in the educational systems. In this period, women writers tried to give voice to all women affected by this system, which caused great disadvantages between the sexes. One of these writers was Louisa May Alcott. In her works, she criticises the educational system of her time, promotes the access of women to a better education and helps to shape women's identity. Therefore, in this article, it will be shown how Louisa May Alcott defended women's access to education in her novels. To do so, women's education in nineteenth-century America will be described, mentioning the unusual education Alcott received. In addition, Alcott's place in current educational programmes will be considered and explained.

Key Words: Louisa May Alcott, Education, Nineteenth Century, Women, Transcendentalism.

1. INTRODUCTION

Education, in a broader sense, does not only imply formal education. According to Nandana, "education in the largest sense is any act or experience that has a formative effect on the mind, character or physical ability of an individual" (2012:1). Moreover, she also refers to as "the process by which society deliberately transmits its accumulated knowledge, skills, and values from one generation to another" (Nandana, 2012: 1). Therefore, education has a formal and a social component, and both must be taken into account to understand its implications fully. In its broadest sense, the right to education is presented as a fundamental one in the article twenty-six of the Universal Declaration of Human Rights. Some of the premises that this article supports are:

- (1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.
- (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights

and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace (UN General Assembly, 1948).

Yet, women's situation in some parts of the world is still precarious and some countries do not guarantee the access of disadvantaged women to education. Similarly, the access of women to education was a controversial topic in the nineteenth century.

In the nineteenth century, the American society tried to keep this unbalance between the sexes because it was beneficial, especially for men, but the time had arrived for women to start challenging this unequal situation. Women writers started to share their views on education and expected that their writings created a precedent for a change. One of these women was Louisa May Alcott (1832-1888). In her novels, she comments on women's education during her time. Moreover, she exposes the unequal situation of women and criticises the social impositions that constrained women into the domestic sphere.

Therefore, in this article, it will be shown how education was conceived in nineteenth-century America, emphasising the great differences between women and men's opportunities. Then, reference will be made to Louisa May Alcott's peculiar education thanks to her father's transcendentalist ideas on education and his work as a reformer in this field. In the same way, *Little Women* (1868), *Little Men* (1871) and *Jo's Boys* (1886) will be analysed, highlighting how Alcott's transcendental ideas and experiences promoted coeducational schools and equality of opportunities in education. Finally, it will be briefly discussed how Louisa May Alcott is contemplated in higher education and the reasons why she is not included in academic programmes globally.

2. LOUISA MAY ALCOTT'S EDUCATION

Education in times of Alcott was restrictive and discriminating for women. As in many other parts of the world, "most women of the late eighteenth century and early nineteenth century were educated at home" (Wayne, 2007: 72). Yet, in

America, “the nineteenth century saw women’s roles shift from being educated mothers of the future citizens, to schoolteaching as a predominantly female occupation, to women’s presence in the highest levels of university and professional education and administration” (Wayne, 2007: 71).

Women had always been responsible for their children’s education at home, especially in their first years of life. As mothers, they were expected to inculcate moral values in their kids. However, while boys were sent to the town schools at a certain age, women normally stayed at home to help with home chores.

As the nineteenth century progressed, the situation started to change and more and more girls started to have access to education. “The spread of the public and common schools made it possible for girls to attend school for the first time and, as more girls entered school, the demand for women’s continued education beyond lower grades sparked” (Wayne, 2007: 71).

As a result, the establishment of ladies’ academies flourished. However, However, despite supporting women’s access to education, the “promoters of women’s education continued to emphasize that education should be in service to women’s primary roles in the house” (Wayne, 2007: 71). Therefore, the main difference between women’s and men’s education was that while men were trained to fulfil their role in society as professionals in different fields, women were educated to be wives and mothers.

Despite these restrictive views, the access of women to education did bring significant changes to their lives. For the first time, they could reach beyond their sphere and improve their situation thanks to the resources that schools provided them. In the words of Wayne,

As more women received education, they were more likely to reach outside their “sphere” of influence, to marry later, or to forego marriage and motherhood altogether in favor of public careers as teachers or reformers. [...] As the century progressed and educated women began to see expanded roles for themselves, many began to demand and expect education as a right, not as a favor granted to potential mothers (2007: 74).

This improvement in education was achieved in the wider context of the fight for women's rights. The curriculums that were designed for women changed to mirror that of men's. Moreover, the century saw the origins of coeducational schools and the access of women to higher education. Nevertheless, women did not have the right to choose a career. During the nineteenth century, women were barred from the majority of the professions and their options were limited. In fact, the involvement of women in the working world was inconceivable, and the only proper occupation for them was teaching. It is evident that despite their efforts, women were relegated to the domestic sphere and that many could not fully reach their potentials due to the strong restriction. Nevertheless, this was not Alcott's case.

As Martin Staples Shockley reminds us, "Louisa May Alcott was the daughter of Bronson Alcott, one of [the] truly important pioneers of educational reform" (1971: 218). His innovative teaching techniques were used both in his private and his professional life, and, thanks to this, his daughters took advantage of a revolutionary transcendental education.

Bronson Alcott was part of the New England Transcendentalists, a heterogeneous group of intellectuals formed by philosophers, religious leaders, writers, teachers, and social reformers. As it has been mentioned before, he was a reformer in the field of education and involved himself in his daughter's education. Influenced by Socrates, Plato, and Locke and many other great minds, Alcott modelled his theories about education (Kerns, 2009: 27). It is also believed that he was influenced by Johann Heinrich Pestalozzi. With him, Bronson agreed on the use of the inductive approach. Moreover, "both felt that the curriculum should conform to a child's developing mental powers; both saw books as merely supplementary [...] in the learning process; [and] they agreed that the school should be homelike in atmosphere, with an absence of corporal punishment" (Hamblen, 1970: 82).

Alcott's theory of education could be divided, according to Kerns, into four premises:

- (1) the effective teacher will respect the child as an individual and as a person with innate rights;
- (2) the school should be a

place of comfort for the student, greatly resembling a nurturing and supportive home environment; (3) antiquated instructional methods should be abandoned for newer, more student-centered methods that more directly engaged the students; and (4) the purpose of education is to help students reach their full potential not only intellectually, but also in their development of character (2009: 32- 33).

These educational ideas had a huge impact on his daughters' lives. Bronson was completely committed to his ideals, that it is why it is impossible that the Alcott children could have been educated otherwise. According to Salwonchik, "Louisa was educated at home by her father, Amos Bronson Alcott, her mother, Abigail May Alcott, a tutor, and two governesses. She also received instruction in a school kept in Emerson's barn and intermittently attended two district schools" (1972: 37). She benefited herself from her father's Socratic methods and was encouraged to develop her full potential regardless of her sex. In her journals,

Louisa reminisced that she and her sisters went to their father's study where they learned to read and write and had their lessons. [...] Bronson Alcott taught the alphabet by contorting his body and laying on the floor drawing letters with his long arms and legs. Alcott read stories and fairy tales^[1] to Louisa and her sisters [...]. Pilgrim's Progress was a family favorite, and Miss Edgeworth's Moral Tales, Krummacher's Parables, "Jack the Giant-Killer," and "Cinderella," made the reading hour the pleasantest of the day. Later on, when they were able, the girls made long lists of words to be spelled, written, and understood. On Sundays there was a simple service of Bible stories, hymns, and conversations about the state of their little consciences and the conduct of their childish lives (Salwonchik, 1972: 37-38).

In addition, Louisa was also encouraged to read. The Alcott family owned an extensive library, which was open to their daughters. In fact,

Emerson's works were included in her library along with those of Shakespeare, Carlyle, Margaret Fuller, and George Sand. Her reading list of favorites included Dickens, Plutarch, John

Milton, Schiller, Madame de Stael, and Harriet Beecher Stowe, among others. Louisa read Tolstoy's *Anna Karenina*, and noted that she liked Whittier, Herbert, Crashaw, Keats, Coleridge, Dante and a few other poets. She did not care for George Eliot or any of the poets considered modern in her time (Salwonchik, 1972: 53).

It is clear that Bronson Alcott's educational ideas influenced Louisa deeply, for the topic education is present in most of her stories. She also insisted on the fact that children should be educated together regardless of their sex and that "the aim of all education should be [the] growth of the whole child" (Hamblen, 1970: 85). Therefore, she appears as an advocate for a reform in education that would benefit not only women, but all pupils.

3. EDUCATION IN LOUISA MAY ALCOTT'S NOVELS

The topic of education is present in almost every one of Alcott's novels. As a feminist and a fierce supporter of women's rights, Alcott tried to take her views on education to her readers. As she mostly wrote children's literature, she was strongly scrutinized by the critics, and she had to control what she wrote. Nevertheless, she was able to introduce her ideas in her novels and defend the right of women to a better education. In order to illustrate this, I will make use of the trilogy that made her famous, which includes the titles of *Little Women* (1868, part I and II), *Little Men* (1871), and *Jo's Boys* (1886).

As it was previously stated, the Alcott family was a pioneer in educational theories and practices. Bronson Alcott was a reformer in this field and "was referred to as America's Pestalozzi on account of the similarity of his method to that of the renowned Swiss educator" (Salwonchik, 1972: 65). Taking everything into account, it is not surprising to find educational ideas in Louisa May Alcott's *Little Women* (1868), *Little Men* (1871), and *Jo's Boys* (1886). Moreover, Louisa is able to provide the reader with an educational system, a system that was familiar to her, for she was educated under those premises.

In *Little Women* (1868), the first book of the saga, we are introduced to the March family. The action is set during the

American Civil War. Mr. March had been sent away to the war, and Miss March is now the head of the household and the provider of the family. Meanwhile, the March girls Meg, Jo, Beth and Amy try to help their mother in these difficult times by working outside the home, like in the case of Meg and Jo, or by helping at home, like in the case of Beth or Amy.

The March family is clearly a representation of the Alcott family. In the novel, Bronson and Abigail Alcott are portrayed as Mr. and Mrs. March, her sisters Anna, Elisabeth and May become Meg, Beth and Amy, and Louisa is depicted as Jo March.

The first thing that Alcott does is getting rid of the male characters in the March family. For most of the story, they live in a matriarchal environment, for only the girls, Marmee and Hannah, the family's maid and friend, are part of the family circle. By doing so, the girls would learn the ways of life and would be able to develop their own potential as independent women.

For the March family, work is very important because, as Marmee states: "work is wholesome, and there is plenty for everyone; it keeps us from ennui and mischief, is good for health and spirits, and gives us a sense of power and independence better than money or fashion" (Alcott, 2013b: 128). The girls learn the advantages of being able to make a living by themselves. Alcott believed that, if women were properly educated, they could work and earn money. This would help them escape from the necessity to marry to survive. In fact, the concept of spinsterhood is positive in *Little Women* (1868). Jo expresses many times that she would rather be a spinster than getting married, for she wants to be independent, and her mother prefers her daughters to be "happy old maids than unhappy wives or unmaidenly girls, running about to find husbands" (Alcott, 2013b: 106).

In the novel, there are some key episodes that clearly show Alcott's ideas on education. In chapter VII, entitled "Amy's Valley of Humiliation", Amy is struck for having limes in her desk and, as a result of the traumatic experience, she is withdrawn from school. It is evident that Alcott did not approve the teaching methods used in her time. In fact, the Alcotts rejected corporal punishment and so did the March. In the chapter, Marmee states: "I don't approve of corporal punishment, especially for girls. I dislike Mr Davis's manner of teaching and don't think the girls you

associate with are doing you any good" (Alcott, 2013b: 75). This episode does not only display the rejection for corporal punishment and humiliation as a premise of education but also the denunciation of an educational system that is based on an "authoritarian" model and "rote memorization" (Salwonchik, 1972: 72).

Moreover, the March girls' education is based on a Socratic model. They devote time to study as well as play. Learning had to be a pleasurable experience where children should discover the truth through questioning the environment and being in contact with nature. The girls combine their study hours with theatrical representations, animal tending, excursion to the woods and river rows, manual works, story writing, and the creation of a newspaper the "Pickwick Portfolio" where they are able to discuss all kind of topics after the assumption of a new identity as male professionals. According to Salwonchik,

The homely amusements which the March girls enjoyed bear marked resemblance to the experiences which the early twentieth century progressive educators emphasized to stimulate the creative impulse in the child and bring it to concrete expression. The progressives stressed wholesome and creative activities such as nature study, gardening, music, dramatics, both the writing and production of plays, story-writing, art, handwork, and crafts (1972: 75-76).

In the second part of *Little Women* (1868), also known as *Good Wives* (1869), Mr. March teaches Demi, Meg's son, the alphabet by lying on the floor and forming the letters with his arms^[1] and legs, thus uniting gymnastics and formal learning (like Bronson Alcott used to do with his daughters). The book closes with the creation of Plumfield, an idyllic school where the March family and Mr. Bhaer, Jo's husband, are able to put into practice their educational views.

Moving on to the next novel, *Little Men* (1871) tells the story of Plumfield and its inhabitants. As discussed above, Plumfield is the school that Jo and Franz Bhaer decide to open in order to put into practice their educational ideas. Plumfield is revolutionary in many ways. First of all, it is a coeducational institution, that is, it is a school that educates both male and

female students. There is no difference in their curriculums, except for some needlework instruction for girls, and all of them are encouraged to study hard to improve their lives.

Moreover, Plumfield resembled more to a great family than to a school. As Jo asserts: “we don't believe in making children miserable by too many rules, and too much study” (Alcott, 2013a: 40). Children were allowed to indulge themselves in games, for it was an important part of children's development. Formal instruction in subjects such as history, geography, or grammar was as important as gymnastics. In addition, concepts like “self knowledge, self-help, and self-control” (Alcott, 2013a: 60) were essential, for only this way children would be able to grow up, understand themselves and improve in life. They were also encouraged to be in contact with nature and read.

What it is obvious is that Plumfield was not, by any means, like the schools that could be found in the USA during the late nineteenth century. On the contrary, it was an educational space, deprived of sex inequity, authoritarianism and corporal punishments. A real pedagogical environment where children were encouraged to think for themselves, express their real thoughts and feelings and where the real emphasis was set not in the marks but on the personal and moral development of the student. “The teacher was to help the child's mind unfold like a flower, and act as a model worthy of emulation” (Salwonchik 1972: 89). Moreover, children were expected to learn from each other and virtues such as “faith, loyalty, trust, friendship, honesty, and honor” (Salwonchik 1972: 89) were expected to flourish.

Perhaps the most remarkable example of girls' education at Plumfield is the case of Nan, a stubborn character like Jo, who, with the help of the Bhaers, achieves her dream of becoming a doctor. In the novel, Nan walks the path that Jo did in *Little Women* (1868). She has to learn to control her temper and raptures in order to gain self-control and self-knowledge. Only when she is able to conquer herself, she is capable of moving forward and chasing her dream.

The result of the Plumfieldian experiment is depicted in *Jo's Boys* (1886), the last book of the trilogy. With the transformation of Plumfield into Laurence College, the students are able to expand their studies. But perhaps the most interesting views

concerning women's education in this novel is the creation of the seminars where only women were accepted and where topics of all kinds concerning women's rights and needs were addressed.

In the seminars, women were able to talk about the problems that affected them the most. Jo did not only lecture the girls on health, religion or politics, but also in women's rights. She read "copious extracts from Miss Cobbe's *Duties of Women*, Miss Brackett's *Education of American Girls*, Mrs Duffy's *No Sex in Education*, Mrs Woolson's *Dress Reform*, and many of the other excellent books wise women write for their sisters" (Alcott, 2009: 526). In them, we can see how other writers from the nineteenth century defended women's rights and demanded equality to improve their situation.

It is clear that, as Alcott entered into the world of women's rights, she introduced more feminist contents in her novels. Thanks to the fame she attained with the publication of *Little Women* (1868), she was able to write more about this topic, and she tried to instil these values into the next generations. As a matter of fact, Nan becomes a symbol of the new American woman. She is intelligent, has a profession and is able to make a living of it. She is completely independent and decides to remain single in order to keep fighting for causes such as women's suffrage and children's rights.

4. LOUISA MAY ALCOTT IN CURRENT EDUCATION

Thus far, the article has focused mainly on the nineteenth-century education, the life and educational experiences of Louisa May Alcott and how she tried to defend her educational views in three of her novels, *Little Women* (1868), *Little Men* (1871) and *Jo's Boys* (1886). For this section, the focus would be how today's academia deals with the author and how she is considered in higher education.

After Alcott's death in 1888, an idealized image of the author has been perpetuated. In spite of writing countless numbers of novels and short stories, she seems to be only regarded as "America's best-loved author of juveniles" (Stern 1) disregarding her efforts as an abolitionist and a defender of women's rights and education. Furthermore, she has been both

praised and criticised by feminist scholars. On the one hand, some recognised her labour as a defender of women's rights; but, on the other hand, some considered her works too conventional for, despite depicting strong and independent character, many of them ended up getting married and adopting a conventional lifestyle.

This internal disagreement inside feminism has caused major damage to the author, who has almost disappeared from the majority of the American literature curriculum. Unlike other writers, who have subjects of their own, Alcott is relegated to a couple of hours of a course that is normally male-oriented. As a result, Alcott is not extensively studied, and many aspects of her novels and short stories go unnoticed.

5. CONCLUSION

To conclude, women's education in the nineteenth century was very restrictive. Men and women were educated separately, and the curriculum of male schools was more complete than women's. As a result, women had fewer opportunities to improve their situation, since they were forced to become wives and mothers and were relegated to the domestic sphere.

Through her novels, Louisa May Alcott tried to show the inequity of this practice and change it. She encouraged women to study and be independent, unlike other books of the era that tried to push women to marriage and motherhood.

Alcott, thanks to her unusual transcendentalist education, tried to promote equality between the sexes. She proposed a model of education free of corporal punishment, full of exercise and games and where introspection and conversations lead to real knowledge. After the schooling period, men and women would have the same tools to face the world and, therefore, the same opportunities to access professional positions.

WORKS CITED

- Alcott, L. M. (2009). *Jo's Boys*. USA: The Project Gutenberg.
Alcott, L. M. (2013a). *Little Men*. London (UK): HarperCollins.

- Alcott, L. M. (2013b). *Little Women*. London, UK: HarperCollins.
- Alcott, L. M. (2016). *Good Wives*. London, UK: HarperCollins.
- Hamblen, A. A. (1970). Louisa May Alcott and the “Revolution” in Education. *The Journal of General Education* 22(2), pp-81-92.
- Kerns, J. D. (2009). *Shaping an “Idea Without Hands”:* Bronson’s Alcott Educational Theory Brought to Life in *Little Women* (Ph.D. Dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa. Retrieved from: <http://lib.dr.iastate.edu/etd/10082> [Date consulted: 02/05/2018].
- Staples Shockley, M. (1971). The Teacher in American Literature. *The South Central Bulletin* 31(4), pp-218-220.
- Salwonchik, M. (1972). *The Educational Ideas of Louisa May Alcott* (Ph.D. Dissertation). Loyola University Chicago, Illinois. Retrieved from: https://ecommons.luc.edu/luc_diss/1228/ [Date Consulted: 02/05/2018].
- Stern, M. B. (1984). *Critical Essays on Louisa May Alcott*. Boston, MASS: G.K. Hall.
- UN General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved from: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html> [Date Consulted: 01/06/2018].
- Wayne, T. K. (2007). *Women’s Roles through History: Women’s Roles in Nineteenth-Century America*. Westport, CT: Greenwood Press.

**MARGARET MARY WOOD:
PRECURSORA DE LAS VISIONES RENOVADAS
DE LA FIGURA DEL EXTRAÑO
MARGARET MARY WOOD:
A PRECURSOR OF THE RENEWED VIEWS
OF THE FIGURE OF THE STRANGER**
Ángela SUÁREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Oviedo

RESUMEN

Las reflexiones recientes en torno a la figura del extraño, derivadas de su identificación como la identidad paradigmática de la sociedad contemporánea (Marotta, 2010: 106), continúan tomando la interpretación de Georg Simmel de esta forma social en “The Stranger” (1908) como el punto de referencia primordial. Margaret Mary Wood fue, no obstante, la primera en desarrollar una revisión exhaustiva de esta entidad en *The Stranger: A Study in Social Relationships* (1934). El principal propósito de este artículo es rescatar su contribución desdeñada dentro de la tradición de estudio masculinizada sobre extrañidad, para exponer su centralidad entre las teorizaciones clásicas de la figura del extraño en el marco del nuevo interés académico por superar su percepción dominante como una mera identidad fetichizada (Ahmed, 2000). La hipótesis central consiste en que su contribución representa un precedente ineludible tanto en el estudio del extraño cosmopolita como la versión contemporánea de esta forma social, como en el presente esfuerzo por renegociar su concepción clásica para comprenderla como una condición individual corporalizada, dependiente de las circunstancias en las que se establece, donde la emocionalidad social como forma relacional tiene un papel fundamental en su formación (Jackson *et al.*, 2017).

Palabras clave: Margaret Mary Wood, figura del extraño, extraño cosmopolita, emocionalidad social, precursora.

ABSTRACT

Recent reflections on the figure of the stranger, which result from its identification as paradigmatic of contemporary society (Marotta, 2010: 106), continue to consider Georg Simmel's understanding of this social form in "The Stranger" (1908) as the primary reference point. Margaret Mary Wood was, however, the first to develop a comprehensive description of this subject in *The Stranger: A Study in Social Relationships* (1934). The main purpose of this article is to rescue her neglected contribution within the masculinized tradition of study of strangeness, and thus expose its centrality among the classical theorizations of this figure within the framework of the new academic interest to overcome its dominant perception as a fetishized identity (Ahmed, 2000). The central hypothesis is that Wood's contribution represents an inescapable precedent to the study of the new version of this entity, the cosmopolitan stranger, as well as to more recent efforts to understand the stranger as an individual embodied condition which depends on the circumstances in which it is established, wherein social emotionality as a relational form has a fundamental role in its formation (Jackson *et al.*, 2017).

Key words: Margaret Mary Wood, stranger, cosmopolitan stranger, social emotionality, precursor.

1. INTRODUCCIÓN

La figura del extraño ha sido objeto de atención recurrente en diferentes campos de estudio desde la publicación de Georg Simmel de su ya tan citado "The Stranger" (1908). Pese a las numerosas variantes de esta categoría sociológica desde su primera conceptualización, entre las que destacan propuestas como el hombre marginal (*marginal man*) de Robert E. Park (1928), el individuo cosmopolita (*cosmopolitan individual*) de Everett Stonequist (1937), el recién llegado (*newcomer*) de Alfred Schutz (1944), el forastero (*sojourner*) de Paul C. P. Siu (1952), los marginados (*outsiders*) de Norbert Elias y John L. Scotson (1965), el extranjero desestabilizador (*trespasser*) de Zygmunt Bauman (1990; 1991), así como el recientemente

presentado extraño cosmopolita (*cosmopolitan stranger*) de Vicent Marotta (2010), la noción de Simmel ha permanecido como el punto de referencia primordial en los estudios sociológicos sobre extrañidad. De hecho, a pesar del convencimiento de Lucy Jackson, Catherine Harris y Gil Valentine de que el entendimiento de Simmel del extraño quedó obsoleto con el surgimiento de un interés por el cosmopolitismo de la vida urbana y la percepción de esta forma social como un individuo errante (2017: 5), su propuesta continúa tomándose como el antecedente más relevante en los debates más recientes sobre esta controvertida figura.

Margaret Mary Wood fue, no obstante, la primera en desarrollar una explicación amplia del extraño en su libro *The Stranger: A Study in Social Relationships* (1934). En esta obra, como lo ha explicado Donald N. Levine, Wood hace referencia a la noción de Simmel, no como el arquetipo de esta forma social, sino como un tipo particular en la interpretación universal del extraño que la autora formula. Sin embargo, aunque su trabajo pudo haber sentado las bases para una teorización extensa de esta entidad (Levine, 1977: 19), tal como apuntó S. Dale McLemore al formular una de las denuncias más importantes de la desatención recurrente a la contribución de Wood, la comunidad académica continuó partiendo de la comprensión de Simmel a través de citas a su publicación o, en su defecto, a las traducciones de lo que es (McLemore, 1970: 88), en la valoración de Levine, una mera digresión en forma de nota aclaratoria en el capítulo “Space and the Spatial Ordering of Society” de su *Sociology: Inquiries into the Construction of Social Forms* (1908) (1977: 16).

Además de una citación casi inexistente de la obra de Wood, tal como apunta Nedim Karakayali en su artículo “The Uses of the Stranger: Circulation, Arbitration, Secrecy, and Dirt”, la búsqueda de información sobre la autora también ha resultado una tarea ardua. Lo único que se conoce de Wood es gracias a los detalles que ella misma presta sobre su vida en su obra (2006: 313). De este modo, pese a que también escribió numerosos artículos en diferentes revistas de ciencias sociales, así como el libro *Paths of Loneliness: The Individual Isolated in Modern Society* (1953), solamente se sabe que, tras su niñez en

un rancho ganadero en el estado de Wyoming desde su nacimiento en 1888 (Wood, 1934: 184), Wood llevó una vida que poco se corresponde con el sedentarismo tradicionalmente atribuido a las mujeres. La estudiosa no solo desempeñó el puesto de profesora en diferentes colegios estadounidenses, sino que también en países como Turquía y Filipinas (1934: 135-147), donde pudo experimentar la condición social de extrañidad sobre la que reflexionaría en mayor medida. De hecho, sus experiencias como extraña parecen constituir el principal motivo del carácter precursor de su pensamiento respecto a los intereses académicos más recientes en la figura del extraño.

2. LA EXTRAÑA EN UN CAMPO DE ESTUDIO MASCULINIZADO

El libro de Vince Marotta *Theories of the Stranger: Debates on Cosmopolitanism, Identity and Cross-Cultural Encounters* (2017) representa una de las revisiones profundas más actuales de la evolución académica de la figura del extraño. De manera interesante, el autor reserva un apartado en su introducción para apuntar a la necesidad de una reconceptualización de las cualidades de esta entidad desde una perspectiva feminista. Marotta destaca la desconsideración tradicional de la categoría de género en el estudio de esta forma social, que continúa siendo ciego a las experiencias concretas de las mujeres como extrañas. En concreto, el autor opina que no es que las mujeres no hayan sido estudiadas en estos términos, sino que lo que la academia ha adoptado es una visión del extraño clásico con un género preconcebido que, de manera incoherente con su denuncia, él mismo mantiene en su producción con el propósito de conservar la perspectiva original de los estudios que revisa (2017: 7). De hecho, a pesar de que *The Stranger: A Study in Social Relationships*, tal como Wood declara en su introducción, está inspirada en las vivencias de la autora como extraña (1934: 7), la figura en torno a la que al profesora teoriza tiene género masculino —una tendencia que incluso Lyn H. Lofland (1973) continuó a pesar de representar una de las escasas voces que han denunciado la falta de recursos lingüísticos para desarrollar una

teoría sobre extrañidad integradora de las vivencias femeninas. Llama la atención, además, que pese al reconocimiento escueto de la contribución de Wood en alguno de sus artículos anteriores (2010; 2012), Marota ni siquiera menciona el nombre de la estudiosa en esta ocasión, contribuyendo así a la perpetuación del carácter masculinizado de este campo de estudio.

Mediante los comentarios sobre los problemas derivados de su condición en situaciones de movilidad sin un hombre como acompañante (Wood, 1934: 170), destinados a ilustrar las reflexiones presentadas en su obra, Wood anticipó la crítica feminista desarrollada en la década de los ochenta sobre la ausencia femenina en los relatos sociológicos de la modernidad, al apuntar al limitado número de categorías con las que la extraña puede ser relacionada de manera errónea (1934: 185). Más concretamente, en línea con la consideración de Janett Wolff de que las mujeres solamente han aparecido representadas en la esfera pública a través de vías excéntricas o ilegítimas derivadas de su relación con los hombres, bien sea como prostitutas, viudas, o como víctimas de un asesinato (Wolff, 1985: 44), Wood declara que, aunque estaba acostumbrada a cuidar de sí misma durante sus recurrentes viajes en solitario, a menudo esta práctica ponía en duda su reputación como mujer blanca (1934: 170). Su experiencia es, de hecho, demostrativa de que la invisibilidad tradicional de la mujer en los espacios públicos, en realidad, no tiene que ver con su ausencia real (Wolff, 2006: 69). Por este motivo, no es solo que Wood deba reconocerse como la autora olvidada de la primera conceptualización extensa de la figura del extraño entre las teorizaciones clásicas de esta forma social, sino que, además, no sería demasiado ambicioso considerar su obra como precedente para los estudios de la figura de la extraña que todavía deben desarrollarse de una manera sólida e independiente.

3. PRECEDENTE DE LA CONCEPCIÓN DEL EXTRAÑO CONTEMPORÁNEO

Un año más tarde de su publicación, el sociólogo estadounidense Pitirim A. Sorokin escribió una reseña sobre *The Stranger: A Study in Sociological Relationships* en la que

describe la contribución de Wood como valiosa para el estudio de la categoría sociológica del extraño, entre otros aspectos, por su carácter reflexivo. Pese a su consideración de que la profesora simplemente desarrolla la interpretación de Simmel, el crítico considera, además, que la autora señala las direcciones que debían tomarse para formular una conceptualización de esta figura que abordara sus relatividades (1935: 305). En contraposición a la percepción de Simmel del extraño como el individuo que viene hoy y se queda mañana, que no ha alcanzado por completo la libertad de ir y venir, Wood apunta al carácter simplista de su definición para proponer un entendimiento más generalizado de esta forma social como aquel que tiene un contacto directo con el grupo receptor por primera vez (Wood, 1934: 43). La autora hace así una distinción con aquellos que están socialmente aislados de los miembros de su comunidad pese a su contacto diario (1934: 44). En términos más concretos, para Wood el extraño puede ser, como para Simmel, “un errante potencial”, en el sentido de que se trata de un individuo que acaba de entrar en un grupo al que no pertenecía previamente (1934: 246); pero, a diferencia de la interpretación del sociólogo, la condición de movilidad que caracteriza al extraño de la profesora no presupone la duración de su estancia. Esto quiere decir que para Wood el extraño puede ser un individuo que viene hoy y se va mañana, o que puede venir hoy para quedarse permanentemente (1934: 44). Sin embargo, tal como ya aclaraba McLemore en su crítica de la idea de Simmel de la figura del extraño, a pesar de esta diferenciación, en las escasas ocasiones en las que se cita a Wood, lo habitual continúa siendo que las disimilitudes entre las nociones de estos dos autores se desestimen (1970: 88), resultando en lo que Sara Ahmed (2000) ha identificado como la fetichización dominante de esta entidad.

En contraposición a la asunción popular de que el extraño es una persona desconocida, en *Strange Encounters: Embodied Others in Postcoloniality* Ahmed propone entender este individuo como una figura bien definida a través del miedo (2000: 3). Más concretamente, en línea con la observación temprana de Wood de que el recibimiento de un extraño no está determinado por circunstancias fortuitas, sino que depende de

relaciones anteriores con otros forasteros (1934: 7), Ahmed defiende que la identificación de este sujeto funciona por medio de las relaciones de poder establecidas por asociaciones históricas interiorizadas (2000: 8). De manera interesante, Wood aclara esta misma consideración cuando comenta que, si el extraño pertenece a una raza diferente, con toda probabilidad encontrará actitudes preexistentes con respecto a su raza, que pueden haber sido formadas por contactos previos con otros individuos pertenecientes a esta, o por tradición y rumores simplemente (1934: 266-267). Más concretamente, Wood prelude el enfoque de Ahmed cuando explica que, cuando el extraño aparece en una nueva comunidad, lo usual es que los miembros del grupo presenten ciertas actitudes determinadas, bien por las relaciones previas entre las dos naciones, o por las experiencias que pudieron haber tenido con otros extraños pertenecientes, incluso, a su propia nacionalidad (1934: 133).

La principal contribución de Ahmed dentro de los estudios sobre extrañidad es, en este sentido, su deconstrucción de lo que considera la fetichización de la figura del extraño, resultante tanto de su percepción como toda persona extraña que amenaza el bienestar comunitario, como de su importancia fundamental en la configuración social contemporánea (Ahmed, 2000: 4). Respecto a la primera interpretación, Wood ya había realizado una llamada temprana a la necesidad de examinar la interseccionalidad individual como método desestabilizador de esta fetichización cuando en su obra aclara que, aunque el individuo es, hasta cierto punto, una réplica del grupo al que pertenece, en realidad se trata de una persona con una individualidad propia que nunca es idéntica a la de otro, sin importar su parecido (1934: 272). Más concretamente, Wood enfatiza la importancia de considerar tanto las circunstancias particulares que hacen de cada encuentro entre extraños un caso único (1934: 245), como la personalidad individual de los participantes en estas interacciones (1934: 272). De hecho, uno de los principales motivos por los que se considera que su estudio debe tomarse como una literatura de referencia en las discusiones contemporáneas sobre extrañidad es el paralelismo de sus esfuerzos tempranos por conocer la naturaleza de las diferentes relaciones entre extraños, con la propuesta de Ahmed de problematizar la fetichización de este individuo a través del estudio

de las relaciones sociales que determinan los límites de las comunidades (2000: 6). Para Ahmed, este no solo es el método desestabilizador de la homogeneización dominante de la figura del extraño, sino también de la universalización reciente de la condición de extrañidad que la autora toma como el segundo motivo principal de la fetichización en torno a la que reflexiona.

Wood había contemplado también este último aspecto en *The Stranger: A Study in Sociological Relationships* al explicar que, en el caso concreto del espacio urbano, parece no existir una diferencia clara entre la comunidad receptora y el forastero, pues sus habitantes aparentan ser tan extraños entre ellos como lo es el recién llegado para el grupo (1934: 230). La actitud crítica de la autora hacia esta interpretación de la vida urbana se muestra evidente, no obstante, cuando aclara que no es solo que cada ciudad tenga su carácter propio (1934: 240), sino que, además, las generalizaciones con referencia al comportamiento social de la ciudad como totalidad deben formularse cuidadosamente para evitar dar un énfasis indebido a ciertas fases a expensas de otras que tal vez no sean menos importantes (1934: 236). En concreto, cabe destacar la construcción de condiciones de extrañidad particulares en función de las diferentes interrelaciones de raza, género, con el resto de las variables que determinan la interseccionalidad de cada individuo.

Contrariamente a la opinión de Ahmed de que esta percepción ontológica del extraño no hace más que provocar su desaparición al universalizar su condición (2000: 73), Vince Marotta ha explicado que es, precisamente, en el marco de esta universalización de la extrañeza como resultado de una postura ética hacia la diferencia donde el extraño cosmopolita aparece como la forma renovada de esta categoría social (2010: 111). El interés de esta versión reciente del extraño se apoya en que, en contraposición a la consideración de Chris Rumford de que esta figura difiere sustancialmente de sus predecesores por no aparecer en una comunidad para quedarse (2013: 121), es posible reconocer al recién llegado de Wood como uno de sus antecedentes principales entre las teorías clásica sobre extrañidad. En esta línea, si bien es cierto que, como ha advertido Marotta, la consideración de Rumford encuentra su sentido en tanto que las discusiones clásicas sobre el extraño no

suelen contextualizar a este individuo en el marco global (2017: 85), la postura adoptada en esta discusión se basa, fundamentalmente, en la concurrencia entre la condición de movilidad característica del extraño cosmopolita y la contemplación temprana de Wood del extraño como un individuo que no necesariamente permanece en la colectividad en la que se presenta. De este modo, aunque Rumford comprende este individuo como aquel que, a diferencia del extraño clásico, se siente en todas partes en casa, es justamente esta condición la que hace que el extraño cosmopolita esté ahora aquí e ido mañana como el extraño de Wood (Rumford, 2013: 120), especialmente por fomentar una cierta libertad de compromiso físico e ideológico con la comunidad recibidora (Rumford en Marotta, 2017: 86).

4. UNA ATENCIÓN TEMPRANA A LA EMOCIONALIDAD DE LOS ENCUENTROS EXTRAÑOS

Entre las principales visiones renovadas de la figura del extraño, más allá de la presentación del extraño cosmopolita como la entidad paradigmática de la sociedad de la era global actual (Rumford, 2013: 13), en su artículo “Rethinking Concepts of the Strange and the Stranger” Jackson *et al.* aclaran que el interés académico más reciente en esta entidad busca superar su interpretación tradicional como una mera identidad fetichizada asociada a una persona o grupo, para comprenderla como una condición que es múltiple, situada, intrincada, que rechaza ser categorizada, pero que además debe comprenderse al mismo tiempo en términos de convivencia, curiosidad, memoria, así como emoción (2017: 9). El principal propósito es reconocer el carácter fluido de los diferentes tipos de encuentros extraños contemporáneos al comprender la extrañeidad como un proceso corporeizado, una práctica o actuación que se da en las relaciones cotidianas, en los pensamientos, además de en la forma de sentimientos inconscientes (2017: 10). Para alcanzar esta reconceptualización de la figura del extraño, la academia ha propuesto el uso de casos empíricos ilustrativos del carácter fluido de las interacciones entre estos individuos (2017: 11), que es, curiosamente, lo que hace Wood en su obra al narrar sus experiencias como extraña.

En relación con la necesidad de repensar la extrañidad en términos de emoción, es importante aclarar que, aunque las emociones siempre han estado presentes en los estudios académicos, tal como han observado Joyce Davidson, Mick Smith, Liz Bondi y Elspeth Probyn, es relativamente reciente que su importancia ha sido reconocida de manera amplia a través de discusiones que las establecen como un asunto de estudio central (en Bridge y Watson, 2011: 278). Los Estudios de Género representan los principales precursores de este llamado *giro emocional*, pero además, es necesario hacer referencia a la observación de Gary Bridge y Sophie Watson de que no solo teóricos como Georg Simmel, Jane Jacobs, Walter Benjamin y Richard Sennet habían prestado atención a la experiencia emocional de los espacios urbanos con anterioridad, sino que escritores modernistas tan renombrados como Virginia Woolf o James Joyce también habían hecho hincapié en este aspecto en su literatura (2011: 279). En el caso concreto de Simmel, en su conocido artículo “Metropolis and Mental Life” (1903) el sociólogo presta atención al modo en que las sociedades modernas tienen un impacto crucial en el proceso de construcción del individuo, de tal modo que ha sido reconocido como uno de los estudiosos que, durante mucho tiempo, representó un interés prematuro por el estudio de la dimensión emocional de los espacios construidos (Lupton, 1998: 153).

Wood también se encuentra entre las voces que hicieron hincapié en la centralidad del estudio de la emocionalidad social de una manera temprana. Concretamente, la profesora se interesó por la dimensión emocional de los encuentros extraños desde la comprensión de estas relaciones sociales como circunstancias en las que se producen fuertes reacciones que tienden a unificar o separar a los participantes en función de su afinidad (Wood, 1934: 258). En concreto, Wood describió el modo en que las relaciones fundamentales que forman la base del sistema de integración social de una comunidad implican cierto grado de emoción, de tal modo que, para que el extraño logre integrarse por completo, es necesario que comparta ciertos sentimientos con el grupo receptor (1934: 282-283). Por lo contrario, el individuo podría convertirse en miembro en un sentido espacial, pero no en un sentido social – una idea que

Ahmed ha desarrollado al estudiar el modo en que las emociones delimitan las distancias sociales entre los cuerpos que habitan un espacio, y que, tal como ha apuntado McLemore, fue Wood la primera en exponer en los estudios sobre extrañidad (1970: 86). Sin embargo, la consideración de Karakayali de la obra de Wood como una literatura de referencia dentro del interés por comprender la relación lineal entre la emocionalidad y la distancia social, y más concretamente los vínculos afectivos que determinan la relación socioespacial con el extraño (Karakayali, 2009: 538), representa una excepción en la reiterada falta de reconocimiento que ha recibido la autora de manera generalizada.

5. CONCLUSIONES

Pese a constituir el primer estudio extenso de la figura del extraño, los planteamientos que Margaret Mary Wood desarrolló en *The Stranger: A Study in Social Relationships* (1934) con la intención de ahondar en el breve comentario que Georg Simmel había presentado en “The Stranger” (1908), por lo general, no han sido reconocidos dentro de la tradición de estudio sobre extrañidad que continúa tomando la noción del sociólogo como punto de referencia primordial. No obstante, los razonamientos de la profesora, además de representar una consideración temprana de la experimentación femenina como extraña, constituyen el precedente invisibilizado de la noción del extraño cosmopolita recientemente presentada. El principal sustento de esta consideración es la concurrencia entre la condición de movilidad que caracteriza a esta versión renovada del extraño y la contemplación temprana de Wood de la posibilidad de comprender este sujeto como aquel que no necesariamente llega para permanecer en la comunidad recibidora. Más concretamente, la atención de Wood al contenido emocional de las relaciones que determinan la posicionalidad del extraño en la sociedad en la que se presenta advierte su relevancia referencial dentro del marco del reciente interés académico por superar el entendimiento clásico de esta figura como una simple identidad, para comprenderla en términos de emoción como una condición corporalizada. Sin embargo, la falta de consideración

generalizada de su interés temprano en el papel de la emocionalidad en la formación de las relaciones sociales que delimitan las comunidades no hace más que confirmar la desestimación de Margaret Mary Wood en un campo de estudio masculinizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Londres y Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Bridge, G. y Watson, S. (Eds.) (2011). Reflections on Affect. En *The New Blackwell Companion to the City* (pp. 277-287). Chichester, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Jackson, L., Harris, C., y Valentine, G. (2017). Rethinking Concepts of the Strange and the Stranger. *Social & Cultural Geography*, 18 (1), 1-15. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14649365.2016.1247192> [Fecha de consulta: 17/09/2017].
- Karakayali, N. (2006). The Uses of the Stranger: Circulation, Arbitration, Secrecy, and Dirt. *Sociological Theory*, 24 (4), 312-330. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/25046728?seq=1#page_scan_tab_contents [Fecha de consulta: 07/02/2018].
- Karakayali, N. (2009). Social Distance and Affective Orientations. *Sociological Forum*, 24 (3), 538-562. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/40542691?seq=1#page_scan_tab_contents [Fecha de consulta: 23/11/2017].
- Levine, D. N. (1977). Simmel at a Distance: On the History and Systematics of the Sociology of the Stranger. *Sociological Focus*, 10 (1), 15-29. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20831024?seq=1#page_scan_tab_contents [Fecha de consulta: 19/11/2017].
- Lupton, D. (1998). Emotions, Things and Places. En *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration* (pp. 137-166). Londres, Thousand Oaks y Nueva Delhi: SAGE Publications.

- Marotta, V. (2010). The Cosmopolitan Stranger. En S. van Hooff y W. Vandekerckhove (Eds.), *Questioning Cosmopolitanism* (pp. 105-120). Países Bajos: Springer.
- Marotta, V. (2017). *Theories of the Stranger: Debates on Cosmopolitanism, Identity and Cross-Cultural Encounters*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- McLemore, S. D. (1970). Simmel's 'Stranger': A Critique of the Concept. *Pacific Sociological Review*, 13 (2), 86-94. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1388311?seq=1#page_scan_tab_contents [Fecha de consulta: 14/10/2017].
- Rumford, C. (2013). *The Globalization of Strangeness*. Hampshire, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Simmel, G. (1971[1908]). The Stranger. En D. Levine (Ed.), *Georg Simmel: On Individuality and Social Forms Selected Writings* (pp. 143-150). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press. Recuperado de http://www.dartmouth.edu/~germ43/pdfs/simmel_stranger.pdf [Fecha de consulta: 25/02/2017].
- Sorokin, P. A. (1935). The Stranger. A Study in Social Relationships by Margaret Mary Wood. *Weltwirtschaftliches*, 41, 304-305. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/40429499?seq=1#page_scan_tab_contents [Fecha de consulta: 22/04/2018].
- Wolff, J. (1985). The Invisible Flâneur: Women and the Literature of Modernity. *Theory, Culture & Society*, 2 (3), 37-46. Recuperada de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263276485002003005> [Fecha de consulta: 23/02/2018].
- Wolff, J. (2006). Gender and the haunting of cities (or, the retirement of the flâneur). En A. D'Souza y T. McDonough (Eds.), *The invisible flâneuse? Gender, public space, and visual culture in nineteenth-century Paris* (pp. 18-31). Manchester, Reino Unido: Manchester University Press.
- Wood, M. M. (1934). *The Stranger: A Study in Social Relationships*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.

IV. ASIGNATURAS
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

**CÓDIGOS DE ÉTICA PARA LA ERRADICACIÓN
DE LA VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL TERCER
MILENIO**

**CODE OF ETHICS TO ERRADICATE VIOLENCE
IN THE THIRD MILLENIUM UNIVERSITIES**

Lilia GRANILLO VÁZQUEZ

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México

María RODRIGUEZ-SHADOW

Instituto Nacional de Antropología e Historia

RESUMEN

Contra las teorías reduccionistas que impulsaban la idea de que la violencia es innata al ser humano, esta investigación sostiene las teorías del aprendizaje social de la violencia. Todo lo que se aprende se puede desaprender.

Palabras clave: violencia de género, códigos de ética, igualdad.

ABSTRACT

Against obsolete Reductionist Theories and the idea that violence is innate to the human being, this research supports the theories of social learning of violence. Everything that is learned can be unlearned.

Key Words: gender violence, code of ethics, equity

1. HABLAR DE LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

Alguna vez Brasi le pegaba... Petru, que estaba siempre de un humor lúgubre y violento, en los dos años de matrimonio le había pegado como a un burro. Sin embargo, Brasi, un poco más enfermizo y lunático, tenía sus días buenos... (Messina, Cit. por Martín, 2017: 233).

En 2013, en México, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, con ocasión del Día internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, proporcionó

resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, ENDIREH, realizada en 2011. Aquí parte de las conclusiones:

Los actos de violencia en contra de las mujeres se manifiestan en todos los ámbitos y son ejercidos por diversos sujetos con quienes las mujeres establecen diversas relaciones, desde las más cercanas como la pareja, hasta por desconocidos, pero también directivos o compañeros de trabajo; directores, maestros o compañeros de escuela y por diversos familiares. (INEGI, 2013: 3).

Las cifras revelan nuevamente que más de la mitad de las mexicanas confiesa haber sido víctima de violencia de género. La siguiente declaración fundamentada en acuerdos de la ONU, anima nuestro trabajo:

La violencia contra las mujeres no es un problema de índole personal o privado, sino social y... constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer (ONU, Resolución 40/104).

Para abordar este tema, cabe destacar que, en esta época, la violencia social es un fenómeno mundial. De ahí que la ONU, la UNESCO, la OCDE, lo reconozcan como problema social. En 2017, el Instituto Internacional de Estudios Estratégicos radicado en Londres, colocó a México, como el segundo país que sufre, después de Siria, una situación de violencia mayor en número de muertos (DW Recomendación, 2017). Otras organizaciones y agencias como la Organización Mundial de la Salud (2003 pusieron el tema en la agenda internacional. La violencia aqueja a los países y es en algunos, problema de salud pública, desde personas y regiones vinculadas al narcotráfico o a la trata de personas, como los asesinatos de periodistas y los feminicidios.

Algo se estudia el fenómeno con intentos de combatirlo y crear instrumentos, desarrollar mecanismos para devolver al país

aquella noción de convivencia pacífica, de comunidad de bienestar: “La universidad no está exenta de la violencia y aunque quiera ignorarla, ésta se manifiesta por múltiples rendijas” (Casillas *et al.*, 2017: 8). Con nostalgia se evoca aquella imagen del mapa nacional, de cuerno de la abundancia; que alguna vez lo convirtiera en refugio de, recordemos, el exilio español de la Segunda República, la diáspora europea de las Guerras Mundiales.

Quien se dedique a los estudios de género, ya sea desde el arte o desde las ciencias duras, ha de toparse con el tema de la violencia. Para una antropóloga y para una historiadora de la literatura, hay que acometerla con la firme convicción de contribuir a la paz, la tarea de desactivarla desde las aulas. Cabe distinguir esa violencia social de la violencia contra las mujeres y aún de la violencia de género. Así lo exige, en la sociedad del conocimiento, la impartición de las cátedras de Responsabilidad Social, de Metodología de la Investigación o de Estudios de Género y Narrativa que nos han sido encargadas en las universidades.

En este milenio, en todo salón de clases, sea ante las víctimas en las escuelas de Estados Unidos o ante las niñas secuestradas por grupos terroristas en Medio Oriente o ante la violencia obstétrica en hospitales-escuela es imposible eludir el tópico de la violencia. Se trata de un fenómeno complejo, que precisa enfoques transdisciplinarios, como los estudios de género, y visiones intra e intersistémicas. Ya ha quedado atrás la era de las nociones positivistas y sus teorías reduccionistas que afirmaron desde el siglo XIX que el instinto agresivo que impulsa la violencia es innato (Carrillo, 2017: 20). Aquellas ideas peregrinas, las teorías genéticas, lo de la agresividad atávica, la etología, las nociones de instinto tanático y similares han sido superadas. Ahora, como afirma una de las fundadoras del Observatorio Nacional sobre la violencia entre Hombres y Mujeres en las Universidades, ONAVIHOMU:

Apostamos a que cada ser humano aprende las formas de violencia, legitimadas y no legitimadas, dentro de su entorno (teoría del aprendizaje social), así cada individuo recibirá estímulos positivos y negativos que los llevarán a aprender y

aprehender diferentes manifestaciones de violencia que lo ayudarán a desenvolverse dentro de su espacio social. Y haciendo referencia a las relaciones de poder [...], estas se atribuyen al aprendizaje social, las formas de convivencia que generan desigualdad y la lucha de poder dentro de un espacio determinado (teoría de interacción social) desarrollados en la familia, la escuela y el entorno (Carrillo, 2017: 23).

Lo que se aprende, se puede desaprender. Caben esta reflexión y estas notas sobre una pedagogía para desactivar ese mal de nuestra época, en este libro sobre la Universidad de las Mujeres, a 800 años de la fundación de la Universidad de Salamanca, que se jacta de ser la progenitora de las instituciones de educación superior de Iberoamérica. Lo primero, crear conciencia. Aceptar el problema, convertirlo en desafío para la educación, y luego desarrollar materiales educativos, instrumentos para la docencia, la educación para la paz.

2. INSTRUMENTAR LA IGUALDAD DE GÉNERO

- Pero ¿cómo lo sabes?
 - ¿Qué?
 - Que es profesora...
 - La he visto... me lo han dicho... – respondió demetrio un poco azorado.
 - ¿Y crees que es una persona honrada?
 - Por lo menos, eso sí.
- (Messina Ca. 1914, cit. por Martín, 2017: 167).

Para ilustrar la edición de la gaceta de *El Correo de la UNESCO*, dedicada al Primer Año Internacional de la Mujer, se eligió una estatuilla que los editores titularon “imagen de la liberación”. La figurilla de terracota pintada, blanca, sugiere un cuerpo humano: con la cabeza erguida -pelo largo lacio colgando atrás de las orejas: señas femeninas discutibles- y los brazos elevados, más que para tocar el cielo, para sostener el techo con los dorsos de la mano. Como seña femenina indiscutible, sobresalen dos triángulos cuyas bases se insertan a la altura del pecho; los senos; y más abajo, por la espalda, la figura se ensancha para sugerir caderas, más prominentes en las

mujeres. Con todo, la escultura omite para esta “mujer” las dos extremidades inferiores. En vez de pubis y piernas, se prolonga un envoltorio; no una falda, sino un envoltorio que de las caderas a abajo, une, cierra ¿protege?, la parte inferior de la mujer. Parece una especie de capullo, un atado o vendaje, que le impediría abrir las piernas, caminar. Para quien haya escrito la nota que acompaña la ilustración, se trata de “una forma pura, estilizada, libre de todo detalle secundario”. Considerada en el catálogo de los “Tesoros del arte mundial” (Eydoux; 1964: 97), es una figura del Antiguo Egipto, datada con unos 6 mil años de antigüedad, que:

Con su elegante impulso ascensional, como si fuera a alzar el vuelo, esta figurilla femenina podría simbolizar, desde el fondo de las edades, el impulso que hoy anima a las mujeres, nuestras contemporáneas, a desprender su humanidad de la ganga en que durante milenios la han tenido sujeta los tabúes y los prejuicios propios del mundo masculino (Correo: 1975: 2).

La autoría es atribuida, sin dudarlo, a “un artista del Valle del Nilo”. Cuando una reflexiona sobre el hecho de que hace más de 4 décadas el Primer Año Internacional de la Mujer se haya celebrado en México, nota que, desde entonces a ahora, en todo el mundo (La ceguera de UNESCO ante la consagración de la inmovilidad femenina, ante la posibilidad de una artista) cabe preguntarse si algún día terminaremos con la indeseable discriminación, con los prejuicios contra las mujeres. ¿Qué adelantos hemos tenido? En la misma gaceta de la UNESCO se leen los números raquíticos de entonces.

LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD

¿Cuántas son las jóvenes, comprendidas entre los 20 y los 24 años de edad, que actualmente tienen acceso a la educación superior en el mundo entero? [...] Por ejemplo, en Africa sólo una de cada 100 mujeres Ingresa en la universidad ; en Europa son 11, en América del Norte 40, en América Latina 5, en Asia 3, en Oceanía 12 y en la Unión Soviética 25 (*El Correo*, 1975: 20).

Desde la historia cultural de las mujeres, y con perspectiva de género para todas las profesiones, esta investigación curricular revisa las oportunidades de enseñanza-aprendizaje de prácticas equitativas como los códigos de comportamiento ético. En marzo de 2017, el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana en Azcapotzalco, Ciudad de México emitió unos Lineamientos para desarrollar mecanismos que instrumenten la igualdad de género en la Comunidad universitaria¹. Ahí se especifica la obligatoriedad de impartir materias con perspectiva de género para todas las carreras, que interesa a esta propuesta curricular.

Dicha instrumentación ha encontrado la oposición del enfoque disciplinar -casi positivista- de la mayoría de los planes de estudio de las carreras que se ofrecen. En la Unidad Azcapotzalco de la UAM existen tres Divisiones, organización que en otras instituciones corresponden a las facultades: Ingeniería y Ciencias Básicas; Ciencias y Artes del Diseño y Ciencias Sociales y Humanidades.

Con todo, la única que ofrece materias que se centran en los estudios de género, o se interesan en la perspectiva de género, es la DCBI, que agrupa 10 carreras de ingeniería. Cabe mencionar aquí los esfuerzos en 2009-2010, del Director de la División, Dr. Emilio Sordo, quien preocupado por la violencia social, de género y el ambiente universitario realizó una encuesta masiva sobre ambiente laboral adecuado al desempeño profesional y educativo² en la DCBI.

Así se creó un eje curricular transdisciplinar con Unidades de Enseñanza Aprendizaje que actualizan los tradicionales planes de estudio de las ingenierías, enriquecidos con materias, tópicos

¹ Comisión del Consejo Divisional encargada de analizar y, en su caso, formular los mecanismos para instrumentar las medidas tendientes a la institucionalización de la igualdad de género en la DCSH, propuesta por el Consejo Académico de la Unidad Azcapotzalco, en especial, respecto a: a) Legislación; b) Lenguaje, y c) Combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar. <http://digitaldcsch.azc.uam.mx/>

² Hubo que firmar convenio de confidencialidad entre profesores y tercera parte para llevar a cabo la encuesta que incluyó a unos 9 mil participantes, tanto estudiantes, como personal docente y administrativo. Los resultados se publicaron parcialmente.

y bibliografía propia de las ciencias sociales y las humanidades. La Dra. Alicia Cid y su sensibilidad de género ante el desafío de las ingenierías tradicionales conjugó un equipo de trabajo que elaboró contenidos programáticos de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje, materias optativas, con perspectiva de género.

Las nuevas UEAs tienen valor de 6 créditos, se imparten dos veces a la semana en sesiones de 90 minutos. Para inscribirse, hay que contar ya con 150 créditos cursado, casi con la mitad de la carrera. La matrícula es siempre muy exitosa; los cursos tienen mucha demanda y el alumnado informa siempre de nuevos horizontes de conocimiento ingenieril y diversas perspectivas profesionales. Hay testimonio de ello.

1. Derechos Humanos. Objetivos: Identificar la importancia de los derechos humanos para la protección de vida e integridad de los ciudadanos.// Describir por escrito el marco institucional mexicano e internacional para la protección de los derechos humanos.// Analizar por escrito un caso de violación a los derechos humanos y la intervención de organismos institucionales y organizaciones no gubernamentales (ONG).// Elaborar una ponencia para defender por escrito y oralmente una posición ética propia sobre la protección de los Derechos Humanos en México y la posible intervención de la ciudadanía.

2. Ética y valores. Objetivos: Al final de la UEA el alumno será capaz de identificar los valores y la ética en la toma de decisiones personal y profesional.//Elaborar un código de ética personal y uno profesional.//Diseñar un Plan de vida y trabajo.

3. Familia y violencia en el México contemporáneo. Objetivos generales: Enunciar las variables sociales, grupales, familiares, culturales y sexuales de la vida privada para entender cómo son puntal sustento de la violencia pública que vive la sociedad mexicana en el Siglo XXI.//Identificar la inserción - participación de los grupos juveniles en el crimen organizado - desorganizado.//Identificar y revalorar las características de la Salud Mental: depresión, alcoholismo, adicciones, etc.// Identificar y desarrollar alternativas emocionales como soporte para el desarrollo de su vida académica y personal.

4. Género y sexualidad. Objetivos: Al final de la UEA el alumno será capaz de: expresar, argumentar y debatir el tema de la sexualidad y el género, en un marco que promueva entre los

géneros la equidad en la igualdad de derechos y oportunidades.//Identificar conductas de riesgo en diferentes tipos de enfermedades por contacto sexual, y algunas formas de prevención para cada una de ellas.

5. Poder y género. Objetivos generales: Identificar la opresión de género en diversas prácticas e instituciones que rodean al alumno como base para eliminar las causas que contribuyen a ello, como son la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de personas basada en el género para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Para los intereses de las mujeres, la resistencia a vencer incluye el rechazo a la historia contributiva de las mujeres. Cabe mencionar la omisión de los Estudios de género -por no hablar de la epistemología feminista- en la taxonomía del conocimiento, que establece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, organismo FARO para la investigación.

Desde los estudios de género, de origen antropológico, y los culturales que incluyen, a la historia y la literatura, será necesario diseñar los planes de estudio para materias que atraviesen toda la currícula universitaria. También será conveniente ofrecer materiales didácticos que favorezcan la toma de conciencia para transformar la inequidad social específicamente en los entornos universitarios. Las nociones y prácticas para la equidad, la inclusión social, la paridad y sustentabilidad deben estar presentes en toda comunidad universitaria.

La nueva cultura ciudadana y las relaciones profesionales entre hombres y mujeres construyen la paridad al favorecer la igualdad, mediante la transversalización de la perspectiva de género. La Comisión Económica para América Latina define “Paridad” como “expresión de la redistribución del poder en tres ámbitos específicos: mercado de trabajo, toma de decisiones y la vida familiar”. En Conferencia Regional emitió las siguientes recomendaciones para transversalizar la perspectiva de género en las Universidades:

- Vincular los productos de investigación y el conocimiento de los y las expertas con las políticas actuales sobre paridad y trabajo femenino mal remunerado.

- Fomentar trabajo interdisciplinario con el fin de identificar las debilidades de los problemas principales: paridad de género y participación política.
- Fomentar intercambios académicos de mujeres con fines de conocimientos en dos niveles: nacional e internacional.
- Desarrollar mecanismos de inclusión para las mujeres en la participación política, al apoyar comisiones y designaciones preferentemente de mujeres.
- Crear estrategias efectivas para la distribución de la información en medios de fácil acceso (electrónicos, tecnológicos, impresos, etc.).
- Elaborar presupuestos sensibles al género o con perspectiva de género (CEPAL, 2007).

3. PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA TODAS LAS PROFESIONES

– ¿Qué te crees? ¿Que voy a dejar que seas una maestra de tres cuartos? –exclamaba el padre si la veía con un libro en la mano. Y nunca la dejó ir a la ciudad para hacer los exámenes para ser maestra. Ella quería estudiar por vocación, para no parecerse a las hermanas que apenas sabían garabatear su firma.
¡Ay Papá, si tú hubieras sabido! (Messina, cit. Por Martín, 2017: 202)

La Red de investigación en estudios de género, interculturalidad y sustentabilidad propone el uso de comunicación (TICs) para propuestas en materia de prevención, atención y erradicación de la violencia social en las IES. Reúne a 3 Cuerpos Académicos que, bajo el esquema del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), de la Secretaría de Educación Pública, han elaborado un curso de educación virtual, “Perspectiva de género para todas las profesiones”. De auto-acceso, ofrece una plataforma bibliográfica muy pertinente. Sirva este espacio para promover tal curso, colocado en plataforma virtual de acceso universal³, en el Campus Virtual de UAM—A (CAMVIA).

³ Aula de Educación con Perspectivas de Género para Todas las Profesiones. Dirigirse al siguiente Link: <http://ecolaboracion.azc.uam.mx/>. Registrarse y contraseña “GENERO17”. Úsela.

Surgió de la grata experiencia de trabajo del Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género que coordina el Centro de Estudios de Antropología de las Mujeres⁴, ubicado en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Anexa, en CAMVIA, se encuentra la Biblioteca Digital que conserva las obras de la gran antropóloga mexicana Beatriz Barba Ahuatzin, pionera de los estudios de género.

Académicas de dos unidades de UAM, Azcapotcalco, y Cuajimalpa, con el aliento de CEAM, desarrollaron el aula y la biblioteca como parte del proyecto “Comunicación y transversalización de la Perspectiva de género y la interculturalidad sustentable para la profesionalización en ambientes no presenciales”. Además de videoconferencias, lecturas de textos y cuestionarios, el aula comparte manuales para el análisis y estudio de documentales, películas, y materiales audiovisuales en las aulas universitarias, siempre en contra de la violencia de las mujeres, de la violencia de género.

La Perspectiva de Género, llamada en inglés *Gender Mainstream*, es una de las 3 estrategias transversales establecida en el Plan Nacional de Desarrollo que el gobierno mexicano publicó en 2013. Convertida en política pública, es el brazo armado de los estudios de género, y apoya el avance en los conocimientos ante la “Querrela de las mujeres”. La estrategia es fundamental para alcanzar la primera meta del desarrollo, la de *México en Paz*. La interculturalidad es cimiento de la segunda meta, la del *México Incluyente*. La docencia con óptica de género fundamenta la aplicabilidad de los principios de igualdad y equidad de género ya consagrados, desde la cultura de los Derechos Humanos, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Pero ¿qué significa cómo aplicar la perspectiva de género en las carreras, en las materias que se imparten en las IES? ¿Cómo educar para construir un México Incluyente, un México en Paz? La UAM, como otras Instituciones de Educación Superior (IES), carece de instrumentos conceptuales y repertorios de conocimiento (Ciencia) accesibles para cumplir tales

⁴ Véase www.ceam.mx

obligaciones y construir una nueva ciudadanía. El uso de TICs (Tecnología) servirá para transversalizar la docencia con óptica de género y la profesionalización en discursos interculturales, sustentables. Todo proceso de sensibilización debe considerar el desarrollo de la conciencia social puede lograrse mediante el paquetes educativos y objetos de aprendizaje, objetos informativos reutilizables: Muy útiles son las unidades de conocimiento pequeñas, reutilizables, auto-contenidas, para la educación abierta o *en línea* y demás materiales educativos para ambientes virtuales. Las notas de curso, los objetos multimedia, favorecen el cumplimiento de estas obligaciones para las IES.

4. CÓDIGOS DE ÉTICA, NUEVOS PACTOS SOCIALES ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO

Durante tres años no se había asomado al balcón, no había salido más que por la tarde, alguna vez, al paseo solitario: había perdido la costumbre de caminar por las calles de la ciudad.

– No te pongas el vestido rosa...No te peines así...No hables con fulanita...

(Messina Cit por Martín, 2017: 194).

La profesionalización actual precisa estudios de género y transdisciplinarios para educar en comportamientos éticos. Al ofrecer investigación, estudio y aplicación de la perspectiva de género en ambientes de profesionalización virtual, abiertos, los nuevos conocimientos quedan al alcance de todos y todas, en lo local y lo global, en tiempo y espacio accesible siempre. Las IES deben apoyar la difusión y cumplimiento de las políticas públicas de equidad de género y los nuevos derechos y obligaciones ciudadanas en torno a la responsabilidad global (social, económica, ambiental).

Los códigos de ética dan certidumbre al proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante el establecimiento en las aulas de pactos sociales, se educa para la paridad, se favorece la participación de los y las estudiantes en la investigación y la gestión de la equidad y el desarrollo sustentable. Para la toma de conciencia de la juventud universitaria: talleres vivenciales y capacitación para la intervención estudiantil (teatro

organizacional) trabajo social y tesis, incluso prácticas profesionales. Hacen falta propuestas con aportaciones de paquetes didácticos y objetos de aprendizaje para la educación abierta en políticas públicas como la inclusión social, la sustentabilidad y la perspectiva de género.

El desarrollo en comunidad de códigos de conducta, de comportamientos éticos beneficiara las relaciones entre educadores y educandos que compartirán una plataforma comunicativa clara, transparente. Los códigos son herramientas conceptuales en materia de responsabilidad social, ética en las comunicaciones, equidad e igualdad de género desplegadas en el Programa Nacional de Desarrollo 2012-2018: “cultura de seguridad pública con perspectiva de género, que implica medida de protección en lo externo y procesos de empoderamiento en lo interno de las personas, la igualdad de oportunidades, el equilibrio de género y la paridad”. Muy útiles son las normas oficiales mexicanas (NOM) y las Normas Mexicanas (NMX) e iniciativas voluntarias del Instituto Nacional de las Mujeres y otras relacionadas con esta cultura y estas políticas públicas que se enlistan en la bibliografía.

El Foro Consultivo Científico y Tecnológico vigila el cumplimiento de las políticas públicas para la Investigación y las Universidades, convocó en 2013, a un Diálogo que revisara con perspectiva de género los problemas en las Universidades. se puso énfasis en la Promoción en las IES de material didáctico, políticas públicas y legislación con óptica de género y derechos humanos. Se convocó a más de 300 académicas con la convicción del cumplimiento cabal de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia: diálogos interculturales en género, justicia, paz social, ética comunicativa, a los debates actuales y la narrativa contemporánea inserta en espacios virtuales (Dutrenit, 2013) Quedó claro que:

- El diseño de planes y programas de desarrollo se efectúa sin consideración a las mujeres ni al impacto en sus vidas.
- Hay que identificar las diferencias de roles y necesidades entre hombres y mujeres en el sector universitario.
- Las mujeres son poseedoras de conocimientos, de saberes tradicionales, comunitarios que es necesario comprender,

aceptar y valorar para integrar esos saberes en los procesos de innovación. Para revertir la situación o las razones por las cuales el conocimiento técnico de las mujeres es ignorado y subvalorado, hay que escuchar a las mujeres y establecer redes y equipos de trabajo para la innovación y la ciencia y la tecnología.

- Las mujeres saben sacar provecho de los recursos tecnológicos y eso se debe aprovechar a fin de mejorar el aprendizaje y la educación (Wijethilake, 2002).

Dado que la transversalización de la perspectiva de género es una política pública global, se precisan nuevas determinaciones y horizontes conceptuales que amplíen la comprensión y aplicabilidad del principio de Igualdad. Pueden considerarse en todas las aulas en todas las materias, los siguientes principios al determinar acciones en las IES:

- El principio de “No discriminación” que se fundamenta en a) El principio de equidad, b) La igualdad de Derecho o De Jure y c) La Igualdad de Hecho o De Facto.
- Se practica en los siguientes programas de los gobiernos a) La Igualdad de Oportunidades b) La Igualdad de Trato c) La Igualdad de Resultados.
- Estas buenas prácticas fortalecen las políticas de Igualdad y el *Mainstreaming de género*, con acciones (gestión) y mediciones (indicadores) en las organizaciones, de sus a) Políticas género sensitivas, b) Políticas género inclusivas y c) Políticas género transformativas (García Price, 2008).

5. CONCLUSIONES: CONSTRUIR LA PARIDAD

Aquí, unas recomendaciones desde la paridad y como medida contra la violencia de género, en las Universidades:

- Es imprescindible visibilizar a las mujeres y su obra, el trabajo femenino en las Historias.
- Además del diseño curricular con perspectiva de género, cuando se haga investigación o se redacten informes, estadísticas y encuestas deben mostrarse resultados con datos desagregados por sexo.
- Hay que favorecer la accesibilidad de personas con

- capacidades diferentes y de personas sexual y genéricamente diversas.
- Asimismo, brindar atención a la diversidad étnica y a la condición socioeconómica.
 - Establecer campañas educativas y de orientación para combatir el sexismo, la misoginia, la homofobia, etcétera.
- Queda para otro momento, el tema de los prepuestos con perspectiva de género (Marún,2009). Nada de reducirlos a fondos etiquetados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- El Correo, una Ventana Abierta al Mundo* (marzo de 1975). UNESCO, Año XVIII. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000748/074836so.pdf> [Fecha de consulta: 15/05/2018].
- Carrillo Meraz, R. (2017). Para entender las manifestaciones de violencia en las IES. *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*, Veracruz: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Casillas, M., Dorantes, J. y Ortizón, V. (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (Coords.). Veracruz: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana: Recuperado de <https://www.uv.mx/bdh/files/2017/12/Estudios-sobre-violencia-de-genero-18-de-enero.pdf>. [Fecha de consulta: 15/05/2018].
- CEPAL (2007). *El aporte de las mujeres a la igualdad en América Latina y el Caribe*. México: Conferencia regional.
- Dutrenit, G. (2014). *Diálogo para atender con perspectiva de género los problemas locales de las mujeres en IES, y organizaciones para el desarrollo de ciencia, tecnología e innovación (CTI)*, Universidad del Claustro Sor Juana, el 6 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/publicaciones> [Fecha de consulta: 01/06/2018].
- DW RECOMIENDA (2017). Estudio: México es el segundo país más violento del mundo (IISS.ORG). Recuperado de <https://www.dw.com/es/estudio-m%C3%A9xico-es-el->

segundo-pa%C3%ADs-m%C3%A1s-violento-del-mundo/a-38770281. [Fecha de consulta: 02/06/2018].

- García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y Gender Mainstreaming, ¿De qué estamos hablando?* San Salvador: Marco conceptual, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.
- INEGI (2013). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía de Aguascalientes, México.
- Martín Clavijo, M. (2017). *Los relatos de María Messina*. Salamanca: ArCiBel editores.
- Marún Espinosa, E. (2009). *Liderazgo y equidad, una perspectiva de género*. México: Universidad de Guadalajara / Instituto Jalisciense de las mujeres.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer*. Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 48/104.
- Paul Eydoux, H. (1964). *Les grandes dames de l'archéologie*. París: Éditions Pion.
- Wijethilake, S.; Priyanthi F.; y Appleton, H., (2002). *Descubriendo a las tecnólogas: manual de capacitación en género y tecnología*. Lima: ITDG.

**MUJERES Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA.
UN PROYECTO QUE VISIBILIZA EL PAPEL DE LA MUJER
EN LA LITERATURA, LAS ARTES O LAS CIENCIAS
WOMEN AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING.
A PROJECT TO MAKE WOMEN IN LITERATURE, ARTS
OR SCIENCE VISIBLE**

M^a Victoria GUADAMILLAS GÓMEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Esta contribución presenta un estudio de caso cuyo objetivo principal fue concienciar a los estudiantes de Educación (maestros en formación y, maestras en su mayoría) sobre las principales aportaciones de las mujeres a los campos del arte, la literatura, las ciencias o la política. De este modo, describimos una experiencia docente que combina los estudios sobre mujeres y la lengua extranjera. Esta se presenta a modo de proyecto que, parte de la identificación de carencias en este ámbito y, posteriormente, aplica una serie de tareas compuestas de diferentes fases: breve lectura de biografías de mujeres relevantes, narración oral de las mismas y escritura creativa de biografías de mujeres. El diseño de la propuesta parte de un análisis previo en el que se han evidentes carencias en los ámbitos de lectura y escritura en lengua extranjera, particularmente, biografías o autobiografías en lengua inglesa. Del mismo modo, los participantes –futuros maestros de Educación Infantil y Primaria– desconocen la relevancia de determinadas mujeres destacadas a lo largo de la historia en diferentes ámbitos. Con lo anterior, tratamos de combinar la enseñanza de la lengua extranjera con los estudios sobre mujeres dentro de un proyecto que desarrolla también otras técnicas como la dramatización o la ilustración.

Palabras clave: educación, didáctica, género, lengua extranjera, mujeres.

ABSTRACT

This chapter describes a case study whose main objective is that undergraduate Education students gain awareness of the main contributions of some women in fields such as Arts, Literature, Sciences or Politics. Therefore, a classroom proposal combining women studies and English as a Foreign Language Teaching is described. This proposal is presented as a project, in which gaps in women's knowledge were firstly identified among learners, and then, different tasks were developed; these tasks included reading, storytelling and writing of creative fiction women biographies. Task design emerges from the general deficiencies observed, mainly in the area of writing and reading in the Foreign Language, and, particularly, in biographies or autobiographies' reading. Furthermore, the participants involved –future Infant and Primary school teachers fail to know the relevance of well-known women throughout history. This way, the proposal attempts to combine women studies and Foreign Language Learning within a project in which other techniques such as drama and illustration have been adopted.

Key words: education, foreign language, gender, teaching, women.

1. INTRODUCCIÓN

Diferentes organismos e instituciones animan en la actualidad a una mayor concienciación en temas de igualdad entre hombres y mujeres en diferentes esferas. En la formación de maestros que educarán y formarán a futuras generaciones este hecho resulta también un tema de interés. No se trata solo de presentar atención a hechos que a diario se vierten en los medios de comunicación sobre desigualdades en el entorno laboral, en las relaciones afectivas y en el hogar, o de las diferencias que experimentan niños y niñas en el acceso a la educación formal en diferentes lugares del planeta; queremos también visibilizar y valorar el papel de las mujeres en ámbitos como la política, la pintura, la educación, la literatura o el deporte. A menudo, estas mujeres destacables y destacadas a lo largo de la historia han alcanzado altísimos retos, sin embargo, por su condición o por la

época histórica en la que vivieron su repercusión mediática y popularidad ha sido inferior a la de sus compañeros de profesión esto ha resultado en un mayor desconocimiento por parte de las generaciones actuales.

En España donde la cifra de mujeres universitarias es superior a la de hombres y, concretamente, en los estudios de maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil donde la presencia de mujeres está muy por encima de la de hombres, resulta sorprendente que a veces el desconocimiento de modelos femeninos que contribuyeron al campo de las artes, las ciencias o la política se haga tan evidente. La importancia de dar a conocer la vida y obra de estas figuras relevantes contiene un doble propósito cultural y social; cultural porque conectamos la historia y el saber de un determinado período con las mujeres y sus campos de conocimiento; social porque visibilizamos la figura femenina que pudo o no haber caído en el olvido por su condición. Ambos propósitos son vitales para maestros en formación que en el futuro serán encargados de transmitir estos hechos a futuras generaciones y, que a menudo, no habrán tenido oportunidad de encontrar o estudiar a estas mujeres en las diferentes materias o disciplinas curriculares de sus planes de estudios a lo largo de su formación universitaria o no universitaria.

Sería complejo indagar sobre las razones por las que esto sucedió, es decir, por qué un futuro maestro, me atrevería a decir incluso muchos universitarios, no conoce ni a Jane Austen, ni su obra o no saben quién fue María Callas, pero lo cierto es que así ocurre. Quizá se deba a *lagunas* en planes de estudios o se trate de minimización femenina en determinadas áreas o tenga que ver con escasa exposición cultural mediática o la falta de lectura. Lo cierto es que desde la universidad o desde las diferentes vías de formación formal y no formal a distintos niveles, debemos contribuir dentro de nuestras posibilidades a que esto no suceda.

1.1. Marco teórico de la propuesta

En la propuesta que se desarrolla a continuación se combinan diferentes técnicas y entre ellas, destacan: la escritura creativa, la lectura y el posterior *storytelling* a partir de material literario o de creación propia y la ilustración. Investigaciones recientes

muestran el potencial de introducir materiales literarios en la enseñanza de la lengua extranjera, ya que estos aumentan la motivación hacia la lengua meta; además, facilitan la introducción de elementos culturales en el aula y, el uso de estos materiales literarios y, sin duda, su lectura, mejora la comprensión en lengua extranjera y beneficia el aprendizaje de nuevo vocabulario. En concreto y, de acuerdo con Lane and Wright (2007), la lectura en voz alta como paso previo a la realización de un *storytelling* colaborativo asienta las bases para que el estudiante sea capaz de contar poco a poco una historia en la segunda lengua. El uso de esta técnica en los primeros niveles educativos supone además una “contribución al desarrollo de la alfabetización infantil” (Lane y Wright, 2007, p. 668).

El *storytelling* potencia el desarrollo de múltiples destrezas de aprendizaje, de acuerdo con (Armstrong, 2009) y contribuye también en aprendientes de cualquier edad a conectar las historias contadas o escuchadas con las emociones y los procesos mentales de aprendizaje (Green, 2004); es además un modo accesible de compartir determinadas informaciones y de hecho su papel en áreas muy diferentes (publicidad, mundo empresarial, etc.), ya traspasa las fronteras del cuento con meras funciones educativas.

La escritura creativa y colaborativa en lengua inglesa ha mostrado beneficios probados, particularmente, propiciando que el contenido de los textos creados mejore, el vocabulario sea más amplio o la organización de los textos más correcta (Belcher y Hirvela, 2000; Shehadeh, 2011). Del mismo modo, el estudio del mencionado autor muestra que la percepción de los estudiantes envueltos en un proceso de escritura colaborativa mejora en términos generales y, en particular, la experiencia y mejora de la L2 se percibe por los implicados de modo más entrenado.

Combinar lo anterior (lectura en voz alta, *storytelling* colaborativo y escritura creativa) con la ilustración o la imagen dentro del área de lengua extranjera reporta también numerosos beneficios en el proceso de aprendizaje de la L2 y, concede a los estudiantes la posibilidad de verse inmersos en nuevos y variados enfoques al tiempo que experimentan respuestas positivas hacia su propio proceso de mejora (Ludke, 2016);

facilita de igual modo la comunicación con los demás aprendientes y la expresión de puntos de vista personales (De Jesús, 2016, p.3).

De este modo, pretendemos diseñar una propuesta de aula que dé respuesta de modo integral a la necesidad de desarrollo lingüístico y que, igualmente, dirija su atención a las mujeres que destacaron en ámbitos diversos a lo largo de la historia. Consideramos este hecho de especial necesidad no solo por aquello que en ocasiones podemos observar en el aula, también por recientes recomendaciones y estudios que indican la necesidad de que los maestros en activo o en formación ganen conciencia de cuestiones de género, principalmente, por su papel como agentes de cambio y primordiales para revertir creencias construidas que perpetúan desigualdades en este ámbito (Mojica y Castañeda-Peña, 2017, p. 150).

De manera más concreta, la utilización de biografías colaborativas en el ámbito de la educación ha mostrado ser una forma adecuada y fiable de poder acceder al pensamiento y las creencias de los estudiantes (Butt y Raymond, 1989; Pavlenko 2007). Ello permite, por lo tanto, que las biografías ficticias escritas y contadas por los estudiantes puedan ser material de posterior análisis al tiempo que representan una práctica activa que pretende concienciar a los estudiantes sobre desigualdades entre hombres y mujeres. Todo lo anterior encuentra su base en la reciente publicación *de Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (2017), concretamente en su versión en lengua inglesa, que gracias a la estructura y narrativa sencilla en la que se presentan las historias representa un material motivador y atractivo para los alumnos de lengua inglesa dentro de los estudios de educación.

2. PROPUESTA BASADA EN *GOOD NIGHT STORIES FOR REBEL GIRLS*

La publicación *Cuentos de buenas para niñas rebeldes* (2017) incluye 100 historias de mujeres reales en formato de cuentos de hadas e ilustradas por 60 artistas femeninas. La biografía podemos definirla de acuerdo con Álamo Felices (2012) como “la narración de la vida de una persona de la que se

tiene, normalmente, un cierto conocimiento, con la que se suelen pretender diversos objetivos o fines en el lector: divulgativos, culturalistas, morales, ejemplarizantes...etc.” (Álamo Felices, 2012, p. 309); las biografías ficcionales serían aquellas que emplean hechos y elementos inventados y estas pueden tener diferentes propósitos. En el caso de nuestra propuesta y como describiremos a continuación, se trata hacer uso de las biografías reales contenidas en la publicación recogida al inicio del apartado y, posteriormente, recrear nuevas biografías de mujeres ficcionales para que, al tiempo que los estudiantes conocen la vida y contribución de estas mujeres relevantes, podamos también ganar acceso a la estereotipación y otros elementos subyacentes en sus producciones y que podrán ser objeto de análisis en el futuro.

2.1. Objetivos

Los objetivos de la propuesta llevada a cabo son los siguientes:

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la mujer en ámbitos como el deporte, la política, la educación, la literatura o la ciencia a lo largo de la historia.
- Promover la lectura y la escritura en lengua extranjera.
- Desarrollar las destrezas de comprensión (*reading*) y producción (*writing* y *speaking*).
- Acercar la creatividad al aula a través de técnicas como la ilustración y el *storytelling*.
- Obtener muestras escritas sobre la conceptualización de las mujeres y/o su posible estereotipación a través de biografías ficticias.

2.2. Participantes

Los participantes en la propuesta y cuestionario inicial son dos grupos de 30 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Los miembros del primer grupo son estudiantes de segundo curso, mientras que los que pertenecen al segundo grupo se encuentran en el cuarto año de Educación Primaria. En ambos grupos, dos de ellos son hombres y hay 28 mujeres. Con respecto a su formación en lengua inglesa, todos han estudiado inglés desde los 6 años en la enseñanza primaria y

posteriormente en secundaria; en su etapa universitaria, los participantes del primer grupo han cursado 9 créditos de Lengua extranjera y su didáctica durante el primer curso, mientras que los estudiantes del segundo grupo han cursado dos materias de lengua inglesa en primer y segundo curso (un total de 18 créditos), más 6 créditos de metodología en lengua inglesa y 6 créditos de destrezas comunicativas en lengua inglesa. Es decir, el segundo grupo tiene mayor formación en esta lengua.

2.3. El pre-cuestionario y sus resultados

Se trata en efecto de dos cuestionarios creados *ad hoc* que, de manera anónima¹, completaron los estudiantes en ambos grupos. El primero de los cuestionarios indagaba sobre los hábitos lectores y de escrita, así como las experiencias previas de los participantes en este ámbito. A continuación, comentamos algunos de los resultados más destacados. La primera cuestión trataba de conocer si a los encuestados les gustaba leer en lengua inglesa; para el grupo 1 (Educación Infantil), el 50% contestó afirmativamente, mientras que en el grupo 2 (Educación Primaria), un 73,3% dijo sí. La segunda pregunta era de opción múltiple y trataba de conocer el número de libros que los participantes habían leído en esta lengua en los últimos años; en esta cuestión, el 63,3% de los estudiantes del grupo 1 afirmó haber leído “menos de 2 libros en lengua inglesa en los últimos dos años”, mientras que el 30% de los estudiantes de este grupo dijo haber leído “entre dos y cuatro libros en esta lengua en los últimos dos años. En el grupo 2, el 46,3% de los estudiantes dijo haber leído menos de dos libros en los últimos dos años, mientras que el 43,3% destacó haber leído entre dos y cuatro libros en los últimos dos años; en ambos grupos, aquellas opciones que apuntaban a una mayor frecuencia lectora en lengua inglesa obtuvieron porcentajes poco relevantes e inferiores a 10%.

La tercera pregunta trataba de conocer la motivación lectora en lengua inglesa; en el grupo 1 un 63,3% eligió la opción en la que señalaban que solo leían con fines académicos y ante la

¹ En el pre-cuestionario solo se diferenció sexo del estudiante y grupo, únicas cuestiones relevantes de cara al futuro estudio.

petición de un profesor; en el grupo 2 esta fue la razón para un 20%. En esta misma pregunta, un 23.3% de los preguntados en el grupo 1 dijo que leía para mejorar su comprensión o expresión en lengua inglesa, mientras que en el grupo 2 esta opción la eligió un 50%. Otras respuestas como la lectura por placer o disfrute solo representó porcentajes del 10% o inferiores.

Posteriormente, se les preguntaba si habían leído biografías o autobiografías en inglés; respecto a lo anterior, el 96,7% de los participantes del grupo 1 señaló no haberlo hecho nunca, mientras que fue un 86,7% de los estudiantes los que encontraron en esta misma situación en el grupo 2. Al escaso número de estudiantes que indicó sí haberlo hecho, se les preguntó quién protagonizaba esta biografía y las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes: Kate Middleton, Ana Bolena, Emma Watson y J.K. Rowling.

A continuación, los estudiantes fueron preguntados sobre el disfrute o placer por la escritura en lengua inglesa; en este sentido, un 46,4% de los estudiantes del primer grupo señaló que le gustaba escribir en esta lengua, mientras que solo un 36,7% del segundo grupo contestó positivamente, el 53,6% y el 63,3% respectivamente, negó la cuestión. Si miramos en profundidad los resultados del primer cuestionario podemos afirmar que los estudiantes del grupo 1 (Infantil) prefieren escribir en esta lengua, mientras que los del grupo 2 (Primaria) prefieren leer a escribir. Del mismo modo, los estudiantes del grupo 1 parecen leer únicamente por razones académicas, mientras que los del grupo 2 parecen encontrar otros propósitos para leer en lengua extranjera. Es sin duda destacable el escaso número de estudiantes que señaló haber leído una biografía o autobiografía en lengua inglesa.

Para el segundo cuestionario se seleccionaron 10 historias de mujeres incluidas en la publicación de Favilli y Cavallo (2016) y, se pidió a los participantes de ambos grupos que señalaran entre cuatro opciones cuál o cuáles eran los ámbitos en los que habían destacado las protagonistas. La Tabla 1 muestra el número y el porcentaje que representan los estudiantes que en los grupos 1 y 2 seleccionaron la opción correcta.

Tabla 1. Resultados afirmativos sobre el segundo cuestionario.

MUJERES	GRUPO 1 (INFANTIL)	GRUPO 2 (PRIMARIA)
FRIDA KHALO	24 (80%)	26 (86.7%)
VIRGINIA WOOLF	20 (66.7%)	14 (46.7%)
JANE AUSTEN	14 (46.7%)	20 (66.7%)
MALALA YOUSAFZAI	14 (46.7%)	17 (56.7%)
EVITA PERÓN	5 (16.7%)	11 (36.7%)
HILLARY CLINTON	26 (86.7%)	30 (100%)
MARGARET THATCHER	7 (24.1%)	15 (50%)
MARIA MONTESSORI	22 (73.3%)	28 (93.3%)
MARIA CALLAS	15 (50%)	24 (80%)
SIMONE BILES	9 (30%)	10 (33.3%)

Observamos desconocimiento elevado de escritoras como Jane Austen, también destacamos que solo la mitad de los preguntados conocen o saben quién es Malala a pesar de ser mujer y niña destacada actualmente. Los estudiantes tampoco aciertan con políticas como Margaret Thatcher o la gimnasta Simone Biles. Los datos obtenidos en ambos cuestionarios, además de la necesidad de practicar las destrezas de *reading*, *speaking* y *writing*, motivan la propuesta que se describe a continuación.

2.4. Descripción de la propuesta

La propuesta fue diseñada considerando los datos obtenidos del pre-cuestionario que, como exponíamos, indican escaso contacto de los estudiantes con la lectura, en particular, con las biografías y,

conocimiento limitado de mujeres seleccionadas en la publicación y destacables a lo largo de la historia. Los estudiantes fueron agrupados por parejas o tríos formando un total de 10 grupos. Cada pareja o trío leyó cinco de las biografías (completando un total de 10) y, cada grupo representó en forma de *storytelling* una de las historias, siendo estas las mismas mujeres sobre las que se les había preguntado en el pre-cuestionario². Se les pidió sencillez en esta representación, suponiendo que dicha representación se llevará a cabo en un aula de Infantil o Primaria, según su grupo de procedencia. Para contar la historia de estas mujeres los estudiantes contaron la siguiente información, adaptadas de la publicación *OCR Level 3 Cambridge Technical Certificate/Diploma in Performing Arts* (2016):

- Sobre la teatralización: se valorará el uso de la espontaneidad (no la memorización); las destrezas vocales: el ritmo, la repetición, énfasis; atención a los movimientos y técnicas de representación.
- Sobre el uso de la lengua y la posible audiencia: uso correcto de la lengua; conexión y conciencian con el posible nivel lingüístico y gustos de la audiencia, atendiendo pues a la simplicidad, claridad y empatía.

A continuación, y siguiendo el modelo que la publicación de Favilli y Cavallo (2017) nos propone, crearon una biografía de un máximo de 200 palabras sobre una mujer ficticia que destaque o hubiese destacado en algún área de conocimiento o que su contribución social merezca especial reseña. Para esta tarea los estudiantes podían servirse de localizaciones y fechas ficticias e inventar o crear los actos acaecidos. Algunas líneas de reflexión fueron propuestas y estas se recogen a continuación:

- Nombre de la heroína: puede estar o no en relación con los hechos narrados.
- Localización: puede usarse un lugar real o ficticio.

² Frida Khalo (pintora), Virginia Woolf (escritora), Jane Austen (escritora), Malala Yousafzai (activista), Evita Perón (política), Hillary Clinton (política), Margaret Thatcher (política), María Montessori (científica y educadora), María Callas (cantante de ópera) and Simone Biles (gimnasta).

- Fechas: la protagonista puede ser actual o haber vivido en cualquier período histórico, incluso en un período creado para tal fin.
- Profesión: fue preciso que mencionaran su profesión o ámbito en el que destacó.
- Familia: los estudiantes podían referirse a las raíces familiares de la protagonista en caso de que estas fueran relevantes para ayudar a construir la personalidad o hechos narrados sobre la heroína.
- Niñez: los estudiantes podían referir cualquier hecho acaecido durante la niñez de la protagonista y que, de algún modo, pudiera haber contribuido a los hechos posteriores.
- Hechos: era preciso que las historias constasen de al menos un hecho destacable que esta mujer ficticia hubiera aportado al desarrollo de la sociedad en general o a cualquier ámbito científico o cultural.

Teniendo en cuenta las directrices posteriores el producto final consistió en un póster de tamaño A3 (297x420) en el apareciese la historia de la protagonista creada en la parte derecha y la ilustración o recreación de la misma a la izquierda. Además de presentar el proyecto final, los estudiantes debían representar la nueva historia, teniendo también en cuenta las indicaciones sobre la dramatización y uso de la lengua propuestas en este mismo apartado.

Los estudiantes serán evaluados al realizar la dramatización atendiendo a los criterios descritos en la publicación comentada anteriormente *Cambridge Technical Certificate/Diploma in Performing Arts* (2016), mientras que para la tarea escrita y al realizarse dentro asignaturas instrumentales valoraremos los siguientes criterios sobre 10 puntos: adecuación (2 punto), coherencia y cohesión (1 punto), corrección gramatical (3 puntos), vocabulario (3 puntos), ilustración (1 punto).

3. CONSIDERACIONES FINALES

Después del análisis de los resultados del cuestionario llevado a cabo y la descripción de la propuesta diseñada para los futuros maestros de Infantil y Primaria, es mi intención en este punto destacar algunos de los resultados conseguidos. Estos se

recogen y expresan desde la observación ya que, como señalamos dentro del apartado segundo, estudiar la ficcionalidad y estereotipación femenina y su posible relación en las contribuciones recogidas será objeto de futuros trabajos y forma parte de la prospectiva de este capítulo.

Conseguimos gracias a la puesta en práctica de las actividades descritas, aumentar la motivación de los participantes, ya que introducimos una propuesta integral que trabaja diferentes áreas y técnicas dentro de diferentes asignaturas de lengua inglesa de dos planes de estudio de grado; en estas materias, el estudiante realiza, generalmente, tareas mecánicas propuestas por un libro de texto o por el propio docente. Logramos también uno de los principales objetivos de esta intervención que es la concienciación sobre la importancia de la mujer en la ciencia, la literatura, la pintura o la política. De manera transversal y, gracias a la integración de las artes y la dramatización, estamos también potenciando las diferentes inteligencias presentes en el alumnado y que, previsiblemente, contribuirán a aumentar los resultados también lingüísticos. Entre las primeras y, como hemos abordado, los estudiantes desarrollan técnicas de dramatización e ilustración; respecto al aprendizaje de la L2, los estudiantes practican principalmente las destrezas productivas *speaking* y *writing*, además de acercarse a la lectura en esta lengua.

Todo lo descrito en el capítulo no incide solo en la concienciación de los maestros y maestras futuras, trata también de ser modelo para la planificación de las enseñanzas y diseño de tareas que estos realicen en el futuro. Presta atención por ello a las técnicas descritas (*storytelling*, artes, etc.) que, además de resultar de interés y haber probado sus beneficios en el aula de lengua extranjera con diversos perfiles de estudiantes, reportan numerosos beneficios en el aula de infantil y de primaria. Pretendemos, por último, contribuir desde asignaturas instrumentales a la formación integral del futuro docente, en este caso, a través del uso de biografías *en femenino* que permitan a los estudiantes universitarios reflexionar sobre cuestiones globales necesarias para un ejercicio integral de su profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo Felices, F. (2012). La ficcionalidad: las modalidades ficcionales. *Castilla. Estudios de Literatura*, 3, 299-325.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Virginia, USA: ASCD.
- Belcher, D. e Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the Debate. *Journal of Second Language Writing*, 9 (1), 21-39.
- Butt, R. L. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Cambridge Technical Certificate/Diploma in Performing Arts (2016). Recuperado de <http://www.ocr.org.uk/qualifications/by-type/cambridge-technicals/> [Fecha de consulta 29/06/2018].
- Favilli, E. y Cavallo, F. (2017). *Cuentos de Buenas noches para niñas rebeldes*. Barcelona: Destino Infantil y Juvenil.
- Green, M. C. (2004). Storytelling in Teaching. *APS Observer*, 2004, 17(4). Recuperado de <https://www.psychologicalscience.org> [Fecha de consulta: 18/06/2018].
- Lane, H. B. y Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Ludke, K. M. (2016). *Singing and Arts Activities in Support of Foreign Language Learning: An Exploratory Study*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10, 1-16.
- Jesus, Olga de, N. (2016). Integrating the Arts to Facilitate Second Language Learning. *Open Online Journal for Research and Education*, 5, 1-4.
- Mojica, C. P., y Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139-153.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LENGUA, LITERATURA Y ELE
GENDER PERSPECTIVE IN THE UNIVERSITY TEACHING
OF LANGUAGE, LITERATURE AND SPANISH**

AS A FOREIGN LANGUAGE¹

M. Isabel CALLE ROMERO
M. Isabel GIBERT ESCOFET
Sandra IGLESIA MARTÍN
M. Dolores JIMÉNEZ LÓPEZ
M. José RODRÍGUEZ CAMPILLO
Adrià TORRENS URRUTIA
Lilica VOICU

Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

En este trabajo presentamos los resultados de un proyecto que estamos desarrollando en la Universitat Rovira i Virgili. Nuestro proyecto analiza los estudios universitarios del grado de lengua y literatura y del máster de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) con el objetivo de determinar hasta qué punto se incluye la perspectiva de género en las competencias, contenidos, bibliografía y evaluación de las diferentes asignaturas que forman parte del currículum. El análisis realizado ha puesto de manifiesto carencias importantes que nos han llevado a proponer un protocolo de buenas prácticas para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

Palabras clave: perspectiva de género, docencia universitaria.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda de la Universitat Rovira i Virgili (URV) (2017PFR-URV-B2-47) y al proyecto de Innovación Docente A12/16 concedido por el Institut de Ciències de l'Educació de la URV.

ABSTRACT

In this paper, we present the results of a project that we are developing at the Universitat Rovira i Virgili. Our project analyzes the university studies of the Degree in Spanish Language and Literature and of the Master in Language Teaching: Spanish as a Foreign Language (ELE) in order to determine the extent to which the gender perspective is included in the competences, contents, bibliography and evaluation of the different subjects that are part of the curriculum. The analysis carried out has revealed important deficiencies that have led us to propose a protocol of good practices for the inclusion of the gender perspective in the teaching of language, literature and ELE.

Key words: gender perspective, university teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género y, especialmente, su introducción en la docencia universitaria se nos revela hoy en día como uno de los retos más importantes y acuciantes a los que nos convoca el siglo XXI. A pesar de la proliferación de los estudios de género y de las investigaciones en el ámbito de la igualdad de género y, aunque la legislación advoque tanto por influir como por fomentar a todos los niveles educativos la perspectiva de género (Consejo de Europa, 2013; Gobierno de España, 2007), la realidad universitaria demuestra que a nivel docente no hay una oferta proporcional a la cantidad de investigación desarrollada y a los requisitos legales existentes. Tener una legislación de estas características no garantiza que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género ni que el alumnado trabaje de forma concreta y/o transversal los contenidos de género. Esta falta de formación puede deberse a dificultades diversas que el profesorado puede encontrar y que pueden dificultar la aplicación de la ley.

Desde la toma de consciencia de estos mismos hechos y de la necesidad y la urgencia que supone y requiere su superación, hemos concebido y desarrollado un proyecto que tiene como

finalidad diseñar un protocolo de buenas prácticas para introducir la perspectiva de género en el currículum del Grado en Lengua y Literatura Españolas y del Máster en Enseñanza de Idiomas: Español como Lengua Extranjera.

Hemos pretendido analizar los estudios mencionados con el objetivo de: 1) determinar la presencia de la perspectiva de género en las diferentes asignaturas que forman parte del currículum; 2) detectar las carencias en este aspecto; y 3) proponer un protocolo de buenas prácticas para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

El proyecto se ha dividido en tres fases: Una primera fase de recogida de datos; una segunda fase en la que se ha realizado el diagnóstico de la situación; y, una tercera fase, en la que se ha elaborado el protocolo de buenas prácticas.

Para hacer el diagnóstico, se han empleado instrumentos que han demostrado su eficacia y utilidad como, por ejemplo: encuestas; análisis de los materiales, contenidos, planes de trabajo, métodos de evaluación, etc.; asistencia y grabación de las clases. Los datos recogidos han permitido un diagnóstico de la situación actual en vista de la elaboración del protocolo de buenas prácticas (recomendaciones, actividades, recursos) para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

Los resultados esperables pueden organizarse en tres grandes ejes: 1) implementación del protocolo de buenas prácticas en los estudios de Grado y Máster; 2) sensibilización sobre la problemática de la perspectiva de género por parte de profesores y alumnos; 3) mejora de los resultados académicos de los alumnos que participan de una docencia en la que se incluye la perspectiva de género.

Estamos convencidos de que los procesos de formación en los que se incluye la perspectiva de género son necesarios para contar con una masa crítica que transmita y produzca nuevo conocimiento.

2. DIAGNOSTICO DE LA SITUACIÓN/DETECCIÓN DE PROBLEMAS

Como indican Verje y Cabruja (2017: 7), la perspectiva de género, aplicada a la docencia universitaria, supone un análisis

que permita identificar y eliminar los posibles sesgos de género en la transmisión de contenidos de cualquier materia. Es necesaria una reflexión sobre los contenidos y los métodos utilizados, puesto que esta reflexión ayudaría al profesorado a determinar si los intereses y las experiencias de hombres y mujeres están debidamente incorporados en las materias impartidas.

En este proyecto, con el objetivo de realizar esa reflexión, hemos realizado un análisis documental de los planes de estudios del grado y el máster impartidos en nuestro departamento. Por otro lado, se han distribuido dos encuestas, una al profesorado y otra al alumnado. El objetivo de la primera ha sido acercarnos desde una perspectiva cuantitativa a la visión, expectativas, compromisos y dificultades del profesorado. Con la segunda, hemos querido obtener datos sobre el conocimiento del alumnado sobre cuestiones de género.

2.1. Análisis guías docentes

Para examinar las guías docentes, hemos considerado oportuno atender a la separación conceptual entre sexo y género para abordar la cuestión de la perspectiva de género en el ejercicio docente universitario, en concreto, en la planificación de las asignaturas. Se trata de reivindicar la figura de la mujer en el ámbito científico y de detectar diferencias de género en la planificación académica.

Utilizamos los conceptos de cuidado y provisión como criterios de análisis de la dimensión de género (Mora y Pujal, 2009; Izquierdo et al., 2008). El criterio de provisión va asociado a la adquisición de objetivos, al individualismo, autonomía y liderazgo y se relaciona con lo masculino. El criterio de cuidado va asociado a la empatía, la gestión de las emociones, la sociabilidad y el trabajo en grupo y se relaciona con lo femenino. Usamos estos polos estereotipados para defender que una guía docente que recoja ambos criterios tendrá en cuenta la perspectiva de género en toda su dimensión; mientras que si solo recoge uno de estos dos criterios presentará sesgo de género. De este modo, no solo abordamos la visibilidad de las mujeres denunciando las perspectivas sexistas, sino que, además, damos cuenta de la perspectiva de género desde un punto de vista más abstracto e invisible.

Nuestro análisis se divide en los siguientes apartados. A cada criterio se le asigna un 1 si se cumple y un 0 si no se satisface:

1. *Bibliografía*: tiene en cuenta la perspectiva de sexo. Valora:
 - El número de autoras en la bibliografía.
 - La presentación de criterios que justifiquen la bibliografía y la selección de autores atenuando el sesgo de sexo.
 - La introducción de los nombres completos de los autores y autoras y el rechazo de las citas con et al.
2. *Actividades planificadas con perspectiva de género*. Tiene en cuenta la propuesta de trabajos o sesiones especiales dedicadas a la perspectiva de género enlenzándolas con el temario de la asignatura.
3. *Lecturas adicionales*. Se observa si han incluido lecturas adicionales de libros de autoras o con protagonistas mujeres.
4. *Competencias*. Se ordena bajo los criterios de provisión y cuidado. Las competencias de memorización y argumentación, y las que tienen en cuenta las habilidades individuales del alumno se refieren al de provisión. Las competencias sobre la gestión de las emociones y las que tienen en cuenta el grupo-clase se refieren al de cuidado.
5. *Contenidos*. Se valora si el temario hace referencia a autoras, y si se proponen apartados con trabajos contrastivos entre autoras y autores. Tiene en cuenta las sesiones especiales sobre perspectiva de género.
6. *Planificación*. Las clases magistrales, prácticas individuales con uso de las TIC y pruebas están relacionadas con la provisión. Mientras que la resolución de problemas en el aula, los debates, las presentaciones en grupo y la atención personalizada están vinculadas al cuidado.
7. *Metodologías*. Se tiene en cuenta si se promueven iniciativas individuales, que se refieran a la provisión y si se promueven las iniciativas en grupo y la secuenciación flexible a las necesidades de los alumnos que se refieren al cuidado. Se considera si se fomentan los grupos mixtos y si se explicita que los roles no serán estereotipados. Se valora si se proveen estudios de hombres y mujeres y si se especifica que se organizarán charlas con conferenciantes mujeres.

8. *Evaluación.* Se valora si se evalúa teniendo en cuenta los criterios de provisión y cuidado. Los aspectos comunicativos y el alcance de los objetivos establecidos se asocian a la provisión. El cuidado se relaciona con dar relevancia a la motivación emocional para superar una asignatura; tener en cuenta los aspectos meta-comunicativos, como la participación en clase, que fuerza al alumno a generar una empatía comunicativa con el profesor y sus compañeros.

A continuación, presentamos los resultados de nuestro análisis.

En las asignaturas analizadas, el porcentaje de autoras en la bibliografía es muy bajo. En literatura corresponde a un 15,50%, en lengua a un 12,40% y en ELE a un 5,82%. Más del 90% de los que incluyen autoras explicitan los nombres. También suelen rechazar el uso del *et. al.* que oscurece la visibilidad de la mujer en las obras académicas.

En general, no hay asignaturas que propongan actividades para la perspectiva de género. Son excepción tres asignaturas de literatura que proponen líneas temáticas especiales donde se refleja el papel de la mujer como protagonista en el temario. En lengua, solo encontramos una asignatura que propone una línea temática con perspectiva de género, mientras que en las asignaturas de ELE no encontramos ninguna.

Las lecturas adicionales con obras de autoras también son una rara excepción ya que se presentan en las asignaturas de literatura con 12 títulos repartidos en 3 asignaturas.

Los criterios de provisión son satisfechos en un 80% en las tres materias (lengua, literatura, ELE). Los criterios de cuidado, en literatura representan un 26,42%, en lengua un 37,05% y en las asignaturas del ELE son casi inexistentes. El criterio de cuidado que más destaca es la atención personalizada, que aparece el 100% de las veces. En menor medida, aparecen los debates (35.7%), y las actividades en grupo (47.05%). Se tiene bastante en cuenta la participación en clase (40%). Nunca se indica que los ejercicios como grupo-clase vayan a ser mixtos y con roles de género no estereotipados. Tan solo dos asignaturas, una de lengua y otra de literatura, tienen en cuenta la gestión de las emociones de los alumnos como resultado del aprendizaje.

En general, las asignaturas de literatura tienen más en cuenta los criterios relacionados con el cuidado, mientras que las de lengua se centran en el de provisión.

Por último, cabe destacar que, en general, muchas asignaturas proponen ofrecer charlas y conferencias, pero ninguna señala que estas serán impartidas por una mujer.

Este análisis pone de manifiesto que las guías docentes necesitan de un protocolo que las ayude a abordar la perspectiva de género, ya que presentan valores muy pobres en este sentido.

2.2. Encuestas

Para el análisis de las creencias del profesorado y del alumnado, se consideró que lo mejor era realizar una encuesta anónima a cada colectivo. Ambas encuestas son bastante similares, y constan de 10 preguntas organizadas en 3 bloques:

1. *Primer bloque* (preguntas 1 a 3): pretende indagar en las creencias de docentes y alumnado sobre la presencia del sexismo en las aulas universitarias.
2. *Segundo bloque* (preguntas 4 a 7): pretende obtener información concreta sobre la preparación de las clases en cuanto a la bibliografía recomendada al alumnado.
3. *Tercer bloque* (preguntas 8 a 10): pretende obtener información sobre la postura de los docentes y del alumnado ante un posible cambio de rumbo en la preparación e impartición de las asignaturas a partir de la inclusión de la perspectiva de género.

Cada pregunta puede responderse mediante tres opciones: Sí, No, ns/nc.

De los 20 docentes del Departamento, se han obtenido un total de 16 respuestas. Esto implica que un 80% del profesorado ha participado en esta investigación, lo que indica un interés del colectivo hacia esta problemática.

Por lo que respecta a los resultados del primer bloque, se puede observar que el 81,3% del profesorado considera que sigue habiendo problemas en la universidad en lo que a la introducción de la perspectiva de género en la docencia se refiere. El 87,5% del profesorado considera que es posible que

un docente esté impartiendo su docencia en contra de la perspectiva de género sin percatarse de ello. Además, el 87,5% de los docentes considera que el sexismo no es tan solo de naturaleza explícita. Estos datos son realmente significativos, puesto que más del 80% de los docentes encuestados consideran que la perspectiva de género es una materia pendiente en la Universidad.

En cuanto al segundo bloque, el 100% de los docentes afirma planificar la bibliografía de su asignatura anualmente teniendo en cuenta los nuevos estudios en el ámbito. Esta respuesta viene matizada después porque el 75% de los mismos no tiene en cuenta si las obras recomendadas son de un hombre o de una mujer. Ningún docente ha respondido ns/nc, por lo que, en principio, la mayoría se ha debido plantear el tema en algún momento.

Un 75% de los docentes afirma estar dispuesto a incluir más mujeres en su bibliografía para hacerla más plural. Puede interpretarse que este 75% coincide con el 75% que no se planteaba si la autoría era de una mujer o de un hombre. El 25% restante se divide en dos grupos (12,5%) que responden que no añadirían más mujeres en su bibliografía o que no lo tienen muy claro (ns/nc). En este caso, se puede interpretar que el 12,5% de los docentes que se plantean si la autoría de determinada bibliografía es de una mujer o de un hombre (25%) no están dispuestos a añadir a más mujeres por el simple hecho de ser mujeres.

El 93,8% de los docentes responden que consideran que lo que les han enseñado a ellos no sigue siendo válido para su alumnado y, por tanto, se considera que están dispuestos a incluir cambios en sus hábitos docentes para que el alumnado reciba la formación que necesita; incluida la formación en perspectiva de género. Esta respuesta enlazaría con la respuesta masiva respecto a la frase “La tradición es incuestionable. Si alguna vez la cambiamos, estamos perdidos” en el sentido de que no están de acuerdo con dicha afirmación. No obstante, los docentes que estarían dispuestos a cambiar y a introducir actividades o seminarios de formación sobre perspectiva de género en sus clases representan el 83,3% de los encuestados.

Queda un 12,5% que responden negativamente y un 4,2% que parece no haberse planteado nunca esta cuestión.

Por lo que respecta al alumnado, se han obtenido un total de 49 respuestas. De estas, el 73,5% son de mujeres y el 26,5% de hombres. La edad media de las personas encuestadas oscila entre 20 y 30 años.

Resulta significativo que el 73,5% de respuestas afirmativas al hecho de que todavía hay problemas para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria coincida con el 73,5% de mujeres encuestadas.

Por lo que respecta a las respuestas relacionadas con el primer bloque, el 73,5% del alumnado considera que es posible que un docente esté impartiendo sus clases en contra de la perspectiva de género sin ser consciente de ello. El 16,3% considera que no es posible que un docente imparta sus clases en contra de la perspectiva de género sin ser consciente de ello, por lo tanto, podemos pensar que se está afirmando que si un docente imparte sus clases en contra de la perspectiva de género lo hace conscientemente.

En cuanto al bloque dos, el alumnado, en un 46,9% de los casos, considera que los docentes no seleccionan la bibliografía para sus asignaturas cada año teniendo en cuenta los nuevos estudios en el ámbito. En este sentido, el 75% de los estudiantes considera una buena opción incluir más autoras en la bibliografía de las asignaturas que cursa. El 12,2% de los estudiantes considera que no es necesario incluir más autoras.

Por lo que respecta a la pregunta sobre si lo que están aprendiendo en este momento será válido en el futuro, los estudiantes se encuentran divididos entre aquellos que responden negativamente (55%) y los que consideran que no podrán valerse de aquello que están aprendiendo en este momento en un futuro (30,6%). Estos resultados nos han sorprendido puesto que reflejan una universidad algo inmovilista en cuanto a la evolución de los saberes. En este sentido, resulta contradictorio el hecho de que respondan taxativamente con un no a la frase “La tradición es incuestionable. Si alguna vez la cambiamos, estamos perdidos”.

Para terminar, la mayoría de los estudiantes encuestados (más del 80%) estaría a favor de incluir cambios en las asignaturas que cursa para introducir la perspectiva de género en las mismas.

Como puede observarse, docentes y estudiantes consideran que la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria es una asignatura pendiente en su universidad.

3. HACIA UN PROTOCOLO DE BUENAS PRÁCTICAS

Los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico han puesto de manifiesto carencias importantes en el diseño de las guías docentes y la voluntad de profesores y estudiantes de trabajar para la implantación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Estos datos justifican que se contemple la posibilidad de introducir un protocolo de buenas prácticas que facilite la introducción de cambios en la práctica docente del profesorado con respecto a la perspectiva de género.

El protocolo que proponemos se ha concebido como un instrumento de reflexión que permita al profesorado identificar su actitud frente al mandato legal de incorporar la perspectiva de género en su docencia. Nuestro objetivo es proponer un protocolo breve y directo que señale directrices claras y proponga soluciones concretas sobre cómo actuar para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria. Para su elaboración se han tenido en cuenta trabajos que abordan la perspectiva de género en la docencia como Luengo et al. (2009), Mora y Pujal (2009), Hidalgo Rodríguez (2009), Martínez Moscos (2012), Vaillo Rodríguez (2013).

El protocolo se articula en tres grandes bloques proponiendo buenas prácticas para la introducción de género en:

1. el *programa de las asignaturas*;
2. la *actuación en clase*;
3. y la *actitud del docente*.

A continuación, y a modo de ejemplo, puesto que el protocolo se encuentra en fase de elaboración, presentamos algunas de las indicaciones que se incluyen en esta herramienta.

Buenas Prácticas: Programa de las asignaturas

- Visibilice a las mujeres ilustres en los contenidos del programa.
- Incorpore en los contenidos de la asignatura las aportaciones que las mujeres investigadoras han realizado para el avance de la disciplina.
- En el programa de su asignatura, siempre que sea posible, incluya un capítulo de reflexión sobre la relación entre sexos y género.
- Procure que las lecturas recomendadas hagan visibles, tanto en el lenguaje como en los contenidos, la presencia de las mujeres.
- Proponga a los alumnos la realización de trabajos contrastivos entre autores hombres y mujeres.
- Siempre que tenga ocasión, a la hora de programar una conferencia para sus alumnos, piense en si podría invitar a alguna mujer de reconocido prestigio en el ámbito.
- Ponga atención cuando haya poca o nula presencia de mujeres en sus bibliografías.
- Desarrolle de forma completa el nombre de los autores de la bibliografía para evitar crear confusión u ocultar la identidad del autor o autora que se quiere recomendar.
- Anime a la consulta de artículos u otros textos de especialidad firmados por mujeres.

Buenas prácticas: Actuación en clase

- Cuando sea posible, elija materiales cuyo lenguaje no sea sexista y que no contengan estereotipos de género. En caso de no ser posible, haga evidentes estos problemas de los contenidos y discútalos.
- Promueva prácticas de enseñanza que estén libres de estereotipos de género, ya sean explícitos o implícitos.
- Evite que en los trabajos en equipo las tareas se distribuyan atendiendo a la asignación de roles tradicionales.
- Si considera necesario, acorde a las circunstancias, anime e incite a participar y a intervenir a las alumnas en las distintas actividades de grupo.
- Promueva debates en clase sobre la igualdad de género en el ámbito en el que trabaja.

- Promueva la reflexión sobre el uso genérico de la lengua.
- Procure que, cuando trabaje con/sobre personajes femeninos, el tratamiento que se le otorgue a esas figuras femeninas sea comparable al de las masculinas y que la información que suministre sobre ellas sea similar a la de ellos.
- Evite utilizar imágenes tradicionales de hombres y mujeres en sus explicaciones en clase.
- Muestre diferentes perspectivas de un mismo hecho o favorezca distintas interpretaciones de los mismos.

Buenas prácticas: Actitud del docente

- Haga patente que concede el mismo valor a las participaciones y comentarios emitidos por cualquier estudiante, hombre o mujer.
- Revise su actitud y su lenguaje no verbal (gestos, miradas) para evitar dar lugar a malentendidos o entorpecer la participación equitativa.
- Evite una visión estereotipada del alumnado según su sexo.
- Promueva las agrupaciones mixtas y la paridad en papeles de liderazgo en estas agrupaciones.
- Participe, junto a sus alumnos, del debate y la reflexión que sobre este tema aparezca en el aula. No evite su participación, siempre para dar ejemplo de igualdad.

4. CONCLUSIONES

La vitalización y el fortalecimiento de las identidades culturales y de la cohesión social en el ámbito universitario deben comenzar por una autorreflexión interna e incorporar la perspectiva de género para garantizar la presencia de la mujer en el ámbito académico. No sólo es importante la presencia física dentro de los diferentes departamentos y cargos de responsabilidad, es igualmente importante concienciar al personal docente de la presencia de la mujer en cada una de las asignaturas de un plan de estudios. La visualización social de las mujeres en cargos académicos es mucho más reputada que en los planes de estudio. Es por ello que la revisión de el canon establecido en los grados universitarios es necesaria, pero transmutando la óptica.

A partir de los datos obtenidos en el proyecto presentado, se puede deducir que la concienciación de género desaparece en los diferentes programas académicos. El subconsciente del docente universitario deja entrever la falta de objetividad en algunos aspectos significativos y trascendentales como puede ser la falta de presencia de mujeres tanto en los contenidos como en las fuentes bibliográficas recomendadas. Este hecho no debe acabar siendo un intento de paridad dentro de los planes de estudio sino una reivindicación de aquellas que permanecen en silencio cuando su voz debería ser una de las principales. Para ello, se propone establecer una nueva visión del mundo y mirarlo también (no sólo) con otra perspectiva en la que se reivindicquen figuras y matices que convendría que apareciesen, no solamente en el ámbito universitario sino en la docencia de las etapas educativas anteriores.

El número de publicaciones físicas y digitales acerca de la presencia de la mujer en la lengua y en la literatura de nuestro país ha ido en aumento a lo largo de la última década, pero es necesario incorporar estas nuevas referencias bibliográficas a unos planes docentes anquilosados en una tradición obsoleta. Sin una revisión consciente desde una perspectiva de igualdad y reivindicación, la objetividad se acaba diluyendo con la consecuente educación universitaria postrada en el ostracismo de lo ortodoxo.

Es imperativo romper el mutismo y admitir que, aunque que se han originado cambios notorios en este aspecto, todavía es necesario concebir e interiorizar un nuevo papel de la mujer dentro del reconocimiento filológico y académico. La presencia mayoritaria de mujeres en los centros universitarios españoles debería ser la gran oportunidad para el cambio. A pesar de ello, la desigualdad en la aparición de mujeres en los contenidos académicos universitarios se ve aumentada considerablemente por el establecimiento de un canon. La visión de este canon inamovible debe renovar su óptica hacia la otra cara del prisma y redondear las aristas que separan la tradición de la objetividad. Se debe salir del silencio para alcanzar el respeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2013). *Estrategia de igualdad de género 2014-2017*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680590178> [Fecha de consulta: 25/09/2017].
- Gobierno de España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, no. 89, pp.16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> [Fecha de consulta: 25/09/2017].
- Hidalgo Rodríguez, A. (2009). Avances, observaciones y tareas pendientes: coloquio sobre transversalización de la perspectiva de género en la educación. *La Venta, Revista de estudios de género*, 3.
- Izquierdo, M.J., Canelles, N., Colldefons, L., Duarte, L., Gutierrez Otero, A., Mora E. y Puig, X. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad.
- Luengo, T., Rodríguez, C. y Fernández, J. (2009). La integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria a partir de una experiencia de cooperación interinstitucional. En M. E. Jaime de Pablos, (Ed.), *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 441-447). Cádiz, España: AUDEM.
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria. En *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los Estudiantes en la Universidad, Girona*.
- Martínez Moscos, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara, México: Publicaciones de la Universidad de Guadalajara.
- Vailló Rodríguez, M. (2013), *Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Verje, T. y Cabruja, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Barcelona, España: Xarxa Vives d'Universitats.

**ACTITUD DE FAMILIA Y DOCENTES HACIA LA IMAGEN
DE LA MUJER PROYECTADA EN LAS PELÍCULAS
DE PRINCESAS DE DISNEY
FAMILY AND TEACHER'S VIEW ON THE IMAGE
OF WOMAN PROJECTED IN DISNEY PRINCESS FILMS**
Raquel LOZANO BLASCO
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

A partir de los resultados obtenidos mediante un estudio por encuesta y grupo focal, encontramos como las familias con hijas e hijos de entre cuatro y cinco años de edad y docentes de diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) manifiestan su preocupación por los contenidos sexistas expuestos en las películas de princesas de Disney. Se estudiaron los roles representados por los personajes con la finalidad de determinar qué imagen de la mujer transmitían. Se concluyó que conforme se retrocedía en el tiempo la visión de la mujer estaba más estereotipada. Los docentes manifestaron la necesidad de abordar desde la universidad cuestiones relacionadas con los estereotipos de género en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en el máster del profesorado para Educación Secundaria. Del mismo modo, expusieron la necesidad de adquirir herramientas didácticas que les permitieran tratar esta problemática en el aula, aunque en este aspecto los grupos divergieron.

Palabras clave: estereotipos de género, medios de comunicación, categorización social del género y docentes.

ABSTRACT

From the results obtained through a survey and a focus group study, we found how families with children between four and five years old and teachers from different education levels (preschool education, primary education and secondary

education) reveal their concern with the sexist content in Disney princess films. The roles portrayed by the characters were studied to determine what type of image of the woman transmitted. It concluded that the further in time films went, the woman's image was even more stereotyped. Teachers expressed the need to address a more detailed gender study in Preschool Education and Primary Education degrees, as well as in Secondary Education masters. In the same way, they presented the need to acquire didactic tools that let them deal this problem in the classroom, however, some groups disagreed on this aspect.

Key words: gender stereotypes, mass-medias, social categorization of gender y teachers.

1. INTRODUCCIÓN

Los estereotipos de género hacen referencia a la visión sesgada del rol del hombre o de la mujer. Aunque el hombre también sufre las consecuencias de los estereotipos son las mujeres las mayores afectadas (Tello, Sánchez y Aguaded, 2011).

En lo referente a los medios de comunicación:

los medios de comunicación han adquirido en las últimas décadas un importante papel como agente socializador, ayudando a construir identidades y contribuyendo, de esta manera, a establecer los sistemas simbólicos a través de los discursos y del imaginario que transmiten (Belmonte y Guillamón, 2008: 116).

La visión simplificada de los medios de comunicación acerca del género muestra como a los hombres se les adjudican papeles relacionados con el ámbito público y a las mujeres papeles concernientes al trabajo doméstico, al cuidado de las personas siempre entre halos de ternura, dulzura, debilidad, emotividad, sentimentalismo, instinto maternal, etc., tal y como expone Belmonte y Guillamón (2008).

Por su parte, García, Aguaded, y Rodríguez (2014-2015) exponen que en los medios de comunicación se mantienen como rasgos masculinos la independencia, la lógica, la actividad física, la ambición, la confianza en sí mismos y la objetividad; a diferencia de las mujeres, quienes poseen características como la dulzura, la locuacidad, el interés por la apariencia, o la necesidad de seguridad. Estos mismos autores recuerdan como se asocian los rasgos masculinos a lo positivo y los femeninos a lo negativo. Recientemente Lacalle y Gómez (2016) publicaron un estudio concerniente a la representación de la mujer trabajadora en la que se evidenció como la mayor parte de los personajes tenían trabajos relacionados bien con las ciencias sociales o con el ámbito médico y no en ámbitos como ingenierías. Por otra parte, las mujeres que obtenían un gran éxito en su trabajo se correlacionaban con una vida afectiva, social y familiar insatisfactoria. De esta forma, se exponía como el éxito en el mundo laboral era fruto de la incapacidad de llegar a ser madres y esposas ideales, es decir, no eran capaces de triunfar o de cumplir con los roles que tradicionalmente se les había asociado. Asimismo, se cuestionaba su éxito relacionándolo directamente con figuras masculinas. De esta forma se expone como alcanzar el éxito laboral tiene unas consecuencias negativas para la mujer, exponiendo personajes cuyas principales características son ser ambiciosas, sin escrúpulos, rencorosas, vengativas, déspotas, fuertes e implacables. Estos resultados son similares a los ya expuestos por Belmonte y Guillamón (2008) quienes expusieron los contrastes entre los puestos laborales que ocupan mujeres y hombres. Las mujeres son relegadas a funciones relacionadas con el cuidado o las ciencias de la salud, y en el caso de que realicen el mismo trabajo no ocupan los cargos de máxima responsabilidad.

Otro elemento a tener en cuenta es como la relación entre mujeres y hombres se establece en términos de *guerra de sexo*. Esta dicotomía en función del género de los personajes parte de la visión simplificada del rol masculino (fortaleza y virilidad) y del rol femenino (sentimentalismo, neurosis) (Belmonte y Guillamón, 2008).

Belmonte y Guillamón (2008) recuerdan como la exposición a este tipo de comportamientos y actitudes estereotipadas afectan de

un modo u otro a la construcción de género en jóvenes, contribuyendo a mantener la desigualdad de género. Otros autores como López (2007) y Simón (2010) muestran una visión similar al exponer como las imágenes estereotipadas son asumidas como verdicas por el público más sensible, esto es, niños y adolescentes. De esta forma, se contribuye al mantenimiento de la desigualdad, la discriminación e incluso la violencia de género.

Maccoby y Jacklin (1974) elaboraron una larga lista de diferencias sexuales, en las que salvo ciertas habilidades verbales o relativas a la agresión, el resto de diferencias (competencia, motivación, temperamento, habilidades intelectuales, etc.) se fundamentan en estereotipos, representaciones sociales o creencias. Tradicionalmente se ha establecido la categoría social de género de la siguiente manera: la mujer como esposa amante, como madre altruista buena por naturaleza o el eterno femenino (sensualidad). Es importante estudiar si este concepto de rol de género se mantiene en los programas que consume la población infantil.

Conforme a lo expuesto, por los diferentes autores, anteriormente referenciados, podemos establecer la siguiente clasificación del rol del hombre y de la mujer en los programas y series en función de sus características psicológicas y de su empleo.

GÉNERO				
HOMBRES	MUJERES			
	ETERNO FEMENINO	MADRE ALTRUISTA	ESPOSA AMANTE	NEURÓTICA
Actividad física	Coquetería	Antepone la familia a sí misma	Ama de casa	Alta responsabilidad en el empleo
Ambición	(necesidad de apoyo)	Cuida al esposo	Cocina	Ambiciosas
Confianza en sí mismo	Infantilismo	Cuida a sus hijos	Limpia la casa	Déspotas
Independencia	Superficialidad	Cuida a sus hijos	Ordena la casa	Fuertes
Lógica	Irracionalidad	Cuida a sus mayores		Implacables
Objetividad	Emotividad	Dotes culinarios		Poder ligado al hombre
Torpeza de sentimientos	Pasividad			Rencorosas
	Conformismo			Sin escrúpulos
	Capacidad de adaptarse			Vengativas
	Abnegación			
	Sumisión			
	Dedicación			

Tabla 2 Rasgos psicológicos prototípicos asociados a hombres y mujeres en los programas

EMPLEO			
SECTOR DE LA ACTIVIDAD		NIVEL DE RESPONSABILIDAD (categoría profesional)	
HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Cargos directivos	Amas de casa	Cargos directivos	Bajos cargos
Fuerzas de seguridad	Ciencias de la salud		Altos cargos unidos a hombres
Ingenieras	Ciencias sociales		
	Cuidado personas		

Tabla 3 El empleo prototípico según el género en los programas

Otro aspecto que debemos tener presente son los estereotipos concernientes a las relaciones. No sólo es importante ver cuál es el papel de la mujer sino como estas se relacionan con su medio. Los niños y niñas por aprendizaje vicario adquieren modos de comportamiento y pueden adquirir los presentados por estos personajes. Es remarcable como en los medios de comunicación manifiestan una imagen muy estereotipada de las relaciones afectivas entre hombres y mujeres. Sau (2000) expone como bajo la necesidad psicológica de amar y sentirnos amados, necesidad básica sobre todo en la etapa de la primera adultez según Papalia, Olds y Feldman (2005), la sociedad ha generado una serie de organizaciones como el matrimonio o la familia en la que se asigna a la mujer el rol de esposa y madre que favorecen la perpetuación del status quo patriarcal. En este sentido Pascual (2016) explica cómo se ha tergiversado el concepto de amor dando lugar entre otros al llamado amor romántico. Esta concepción argumenta la necesidad y naturalidad de lazos dependientes entre hombres y mujeres, también asocia “la consecución del amor (completitud del ser) con la de felicidad, haciendo del amor y la búsqueda de la otra mitad una meta vital” (Pascual, 2016: 66). Además “otros elementos que se desprenden del mito del amor romántico y cuya asimilación puede provocar situaciones de tolerancia ante el maltrato son las ideas de que el amor lo puede todo y que es normal sufrir por amor” (Pascual, 2016: 66). Estos elementos se exponen a partir de los medios de comunicación llegando a la población infantil. “En la socialización y el aprendizaje del amor, los medios de comunicación y los productos culturales

tienen un gran impacto e influencia en la construcción de identidad y subjetividad de niños y niñas” (Pascual, 2016: 66).

Los objetivos que se persiguen son: estudiar el grado de sensibilización de las familias y docentes ante contenidos sexistas transmitidos a la población infanto-juvenil a través de los medios de comunicación; analizar la percepción de los docentes en materia de formación en estereotipos de género y herramientas para trabajar estos aspectos en el aula.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se ha empleado es mixta: cuantitativa (encuesta) y cualitativa (grupo focal).

Se realizaron 170 encuestas (cuestionarios) a madres y padres con hijas e hijos de edades entre cuatro y cinco años de diferentes municipios de España. Se les preguntó si podían identificar claramente programas, series o películas infantiles donde se apreciaran casos de sexismo y el grado de frecuencia del mismo. Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa SPSS.

Se realizaron tres grupos de discusión uno por cada etapa educativa: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria. Cada grupo estaba constituido por cinco personas. El grupo de Educación Infantil estuvo integrado por cinco mujeres de edades diversas y comprendidas entre los 26 y los 55 años, todas ellas tutoras de grupo. El grupo de Educación Primaria estuvo integrado por cuatro mujeres de 37 a 53 años, tres de ellas tutoras y una especialista de inglés y por un hombre de 32 años especialista en educación física. El grupo de Educación Secundaria estuvo constituido por tres mujeres de 28 a 56 años, dos ellas profesoras de matemáticas y una de inglés y por dos hombres de 27 a 59 años, profesor de historia del arte y profesor de inglés respectivamente.

Se debe especificar que todos los docentes que conformaban los grupos de discusión se conocían previamente y que mantenían una actitud cordial y cooperativa con sus compañeros de trabajo. La información se recogió mediante la transcripción completa de las discusiones y, posteriormente se analizó.

Se trataron los siguientes temas: contenidos sexistas en el caso de las princesas Disney, tipo de mujer que se trasmite, necesidad de trabajar en la universidad el sexismo y los estereotipos de género junto a herramientas didácticas para intervención en el aula.

3. RESULTADOS

En lo concerniente a las encuestas, un 63,5% manifiestan que en los programas que consumen sus hijos se presentan pocos o ningún elemento o caso sexista. Sin embargo, dentro de las familias que sí perciben contenidos sexistas, un 14,4% expone como producto mediático transmisor de estereotipos el caso de las princesas Disney, en principal los clásicos. Sin embargo, en una pregunta posterior en la que se les pidió que indicaran su nivel de preocupación por el visionado de estos contenidos un 58% mostró mucha preocupación y un 19% bastante.

En lo referente a los grupos focales se exponen los resultados en función del tema.

3.1 Contenidos sexistas: el caso de roles en las princesas Disney

En lo concerniente al tratamiento de los contenidos sexistas en el caso de las princesas y al tipo de mujer que exponen encontramos una gran semejanza en los tres grupos. Sin embargo, es notable como los grupos compuestos por maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria señalaron la existencia de princesas que cumplían los cánones tradicionales.

Cuando comenzamos a analizar el caso de las princesas Disney encontramos como hay notables diferencias en función del año de producción. Blancanieves reproduce el rol de eterno femenino y de esposa amante, la Cenicienta el de madre altruista y esposa amante y Aurora el de eterno femenino. A medida que se avanza en el año de producción los personajes femeninos son menos estereotipados. Si bien, aunque la Sirenita, Jasmine e incluso Pocahontas no cumplan plenamente con un rol de madre altruista, ni de eterno femenino, ni de esposa amante encontramos siempre un factor común: su actitud respecto a las relaciones afectivas. Es decir, aunque su comportamiento se

pueda identificar como personas libres que toman sus propias decisiones, que son intrépidas, valientes, inteligentes, etc., lo son por el factor común del príncipe. Estos casos no pueden clasificarse dentro de estas categorías, pero el elemento que tienen todas en común es: la fe y confianza ciega en un hombre, conseguir el amor verdadero a toda costa. De hecho, las historias acaban cuando se consigue al príncipe, es decir que la felicidad se alcanza en ese preciso momento y va unida de la mano del príncipe. Esta situación exige generar una nueva categoría, aunque no estuviera reflejada en la bibliografía anterior, se propuso llamarla *Esposa-amante 2.0* y engloba aquellos casos en los que la mujer no se encarga de la casa, pero modifica de manera sustancial toda su vida por un hombre.

El mensaje oculto que entraña sería el de amor romántico, el personaje femenino en una aparente libertad decide dar un vuelco total a su vida, se aleja de su familia para conseguir ese ideal de amor que representa un hombre. Aunque las princesas ya sean mujeres independientes, inteligentes y decididas necesitan del amor para alcanzar su felicidad defendiendo como expone Pascual (2016) el concepto de amor romántico, siendo la moraleja que se transmite a los niños y niñas.

A partir de Pocahontas el rol de *esposa-amante 2.0* va a modificarse ligeramente, añadiendo más trama y fuerza a sus personajes, pero mostrando siempre la misma moraleja, esto ocurre en Tiana y el sapo (2009) y Enredados (2010). Cabe resaltar que la producción de Mulán (1998) que debe ser separada por poseer unas características diferentes.

Al igual que Jasmín (Aladín), Tiana y Rapunzel (Enredados), no sueñan con un príncipe. En el caso de Tiana llega a defender su no necesidad de un novio, pero encontramos como a lo largo de la película prevalece la necesidad de afecto y amor hacia un hombre antes que la autonomía e independencia económica. En Tiana y el sapo (2009), Tiana sueña con tener su empresa (un restaurante) pero esos sueños, aunque permanecen constantes, acaban siendo comparados y superados por el amor, de manera que se vende el tópico de: si quieres ser feliz necesitas un amor verdadero, no puedes alcanzar la felicidad sólo con tus metas profesionales. De nuevo, encontramos como el único camino hacia la felicidad es *ese hombre*, rol que se

asemeja al expuesto por Lacalle y Gómez (2016) en lo concerniente al mundo laboral. En lo referente a Enredados (2010), encontramos como Rapuncel vive una serie de desaventuras junto a un bandido llamado Flyn, establecen un pacto por el cual ayudará a la joven a ver el espectáculo de los farolillos a cambio de que esta le devuelva la corona que había robado él previamente. La película de nuevo acaba con el matrimonio de los dos jóvenes y muestra la total y plena confianza de Rapuncel hacia Flyn. De esta forma el mensaje que se transmite es de nuevo la fe ciega en ese amor romántico. Digamos que la autorrealización de las mujeres no está en superarse a sí mismas y lograr sus metas, sino en encontrar el amor verdadero y casarse. De nuevo encontramos el caso del amor romántico explicado por Pascual (2016).

Pese al intento de la industria Disney por ofrecer nuevas princesas más acordes con el nuevo modelo de mujer, encontramos como en primer lugar los niños y niñas consumen películas antiguas que muestran un rol muy estereotipado de la mujer y que no dejan de ser reproducciones edulcoradas de los cuentos clásicos de tradición-indoeuropea. Los adultos podemos contextualizar la película en su contexto de producción e incluso en el contexto sociohistórico que representa, pero esta contextualización exige de unos conocimientos previos y capacidad de reflexión. En segundo lugar, especialmente los grupos de Educación Infantil y Educación Primaria, recalcaron como estas producciones se basaban en cuentos tradicionales muy arraigados en la sociedad y que eran las familias quienes les transmitían dichas historias. En este aspecto, los grupos mostraron su acuerdo en ofrecer otros ejemplos diferentes para que los niños y las niñas pudieran tener más variedad de personajes femeninos con los que identificarse, y no solo estos casos.

Sin embargo, hay cuatro casos de princesas Disney que no presentan estos comportamientos tan estereotipados: Mulán (1998), Brave (2012), Frozen (2013) y Moana (2016). Además, los personajes masculinos que aparecen en estas tramas juegan papeles relevantes y se trata el amor desde una posición diferente. Es en este punto donde la visión de los diferentes grupos difiere. Por una parte, se debe señalar el desconocimiento del grupo de Educación Secundaria por estas producciones a diferencia de los

grupos de Educación Infantil y Primaria, notablemente más actualizados con los gustos infantiles. Por otra parte, los docentes de Educación Infantil y Primaria consideraron que la empresa se había sabido adaptar a los nuevos movimientos sociales ofreciendo princesas diferentes, con un rol independientes y caracterizadas por su valentía, determinación e inteligencia. Lamentablemente concluyeron que las niñas y niños no se fijaban tanto en estas princesas, a excepción de Elsa y Anna (Frozen) como en las clásicas (Cenicienta, Bella, Blancanieves o Ariel).

3.2 Necesidad de formación (teórica y práctica) en el ámbito universitario

Este es el tema donde más unanimidad se registró. Los tres grupos focales mostraron la necesidad de formar desde el ámbito universitario a futuros docentes tanto en conceptos teóricos: estereotipos, sexismo y feminismo, como herramientas metodológicas para poder intervenir en el aula, fuere de manera explícita o únicamente en aquellos casos que fuera necesario. En este último punto existían dos posiciones diferenciadas sobre todo en el caso de Educación Infantil, donde consideraban que no se debía tratar estos temas de manera directa, sino que era un aspecto de ámbito familiar y únicamente se debía actuar si surgía una situación que lo requiriera. En consecuencia, la exigencia de carga curricular en el ámbito universitario no debería aumentarse en los grados de Educación y en el máster de Educación Secundaria sino introducirlos a niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional o tratarlo mediante mecanismo informales conforme a las necesidades de la sociedad. Es decir, este grupo defendió formar a la sociedad en su conjunto y no sólo a los docentes. Por otra parte, a excepción de cuatro participantes (uno de Educación Infantil, uno de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria), con edades próximas a la treintena, el resto de los componentes de los grupos expresó no haber tratado los estereotipos de género cuando estudió en la universidad, ni haber recibido ningún tipo de formación relacionada con dicho ámbito. Algunos de ellos hicieron referencia a que en aquellos años la población no estaba tan sensibilizada como actualmente.

3.3 Intervención docente en el aula versus ámbito familiar

La dicotomía generada entre intervenir en el aula o no intervenir ya que se trata de un ámbito familiar apareció en los tres grupos. Sin embargo, el debate fue más intenso en el grupo de Educación Infantil. Algunas participantes expusieron que estos temas debían tratarse en la familia, y que, si la familia aportaba una visión diferente a la de la escuela, la intervención resultaría ineficaz. Aun así, había consenso a la hora de intervenir si sucedía un episodio en el que se evidenciaran elementos propios del sexismo ya que no se podía permitir ningún tipo de discriminación. Por otra parte, algunas maestras aportaron medidas que llevaban a cabo en el aula, destacó por encima de cualquier otra, el uso de la literatura como herramienta contra los estereotipos de género. Una de las maestras expuso una serie de obras que permiten a niñas y niños identificarse con princesas y heroínas valientes, decididas, fuertes e inteligentes, en contraposición a las historias de princesas propias de los cuentos populares.

4. DISCUSIÓN

Las familias y docentes de diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, y Educación Secundaria) mostraron preocupación por la visión transmitida de la mujer en las producciones de princesas de la empresa Disney, en especial, por las producciones clásicas.

Los docentes muestran visiones diferentes en cuanto al tratamiento y a la necesidad de formación. Por una parte, las maestras de Educación Infantil defienden un tratamiento de índole más general y consideran que la necesidad de formación debería repercutir en toda la sociedad. Este planteamiento no surgió de forma tan intensa en los otros grupos, quienes sí expusieron la necesidad imperiosa de formar a docentes tanto en grados como másteres, advirtiendo que la familia también jugaba un importante papel.

Las maestras de Educación Infantil expusieron un planteamiento con una visión más cercana a la intervención, percatándose de posibles dificultades con las familias. Las desavenencias en planteamientos entre familia y escuela es

quizás uno de los conflictos más evitados por los docentes. El profesorado de Educación Infantil consciente de la importancia del grupo primario como principal agente social y de las repercusiones de dañar el binomio familia-escuela, prefería tratar este tema de manera indirecta. Aunque resaltaron la necesidad de actuar si era preciso. A diferencia del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria quienes veían necesaria la intervención directa en el aula, así como la formación desde el ámbito docente.

Si tenemos en cuenta que solo el 36,5% de las familias perciben contenidos sexistas en los programas que consumen sus hijas e hijos en coherencia con la imagen estereotipada de la mujer que transmite la bibliografía referenciada, vale preguntarse ¿qué entienden las familias por contenidos sexistas? ¿Son capaces de identificar realmente casos de sexismo? ¿Son sensibles a las muestras de micro-machismos? Es decir, valdría averiguar que visión tienen de esta realidad las familias y si se asemeja a la construcción teórica defendida desde las universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Revista Científica de Educomunicación*, 31(16), pp. 115-120.
- García, R., Aguaded, J. y Rodríguez, A. (2014-2015). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación. *Prisma Social*, 13, pp. 576-609.
- Lacalle, C. y Gómez, B. (2016). La representación de las mujeres trabajadoras en la ficción televisiva española. *Comunicar*, 47(25), pp. 59-67.
- López, P. (2007). ¿Cómo tratan la violencia de género los medios de comunicación? En J.F. Plaza y C. Delgado (Ed.), *Género y comunicación*, (pp. 73-101). Madrid, España: Fundamentos.
- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 10, pp. 63-78.
- Sau, V. (2000). *Reflexiones feministas para Principios de siglo*. Madrid, España: Horas y Horas.
- Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación*. Madrid, España: Narcea.
- Tello, J., Sánchez, J. y Aguaded, J. (2011). Rostros de Mujer: ludoteca virtual para el análisis de estereotipos femeninos: "Faces of Women": virtual playroom for the analysis of female stereotypes, *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 20, pp. 1-10.

**INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN LA ENSEÑANZA DE LA MODA
INCORPORATING GENDER PERSPECTIVE
IN THE TEACHING OF FASHION**
Sara QUINTERO POMARES
Universidad Nebrija

RESUMEN

La moda es un ámbito mayoritariamente destinado a las mujeres, donde prevalece la sensación de trabajar de espaldas a ellas mismas. Desde asignaturas como Dibujo Artístico, cuando abordamos cánones y proporciones, las denominadas tallas grandes, famosos ilustradores..., se advierte una doble dificultad: apasionar a los jóvenes por un temario contaminado durante siglos de prejuicios culturales, estereotipos sexistas, discriminatorios..., al mismo tiempo que motivarles a no ser continuistas. La universidad debe formar a estudiantes reflexivos y de mirada crítica que, como futuros docentes o profesionales del sector, sean capaces de evitar la reproducción simbólica del sistema. Fomentar la calidad y la innovación, desde nuevos modos de aprender y hacer.

Palabras clave: perspectiva de género, educación, moda, derechos, identidad.

ABSTRACT

Fashion is a mostly women focused field, where the feeling of working at the back of women themselves prevails. From subjects like Artistic Drawing, when we face ideal canon, proportions, large sizes, famous illustrators... a double difficulty is perceived: on one side trying to passionate youngsters in a long time sexist stereotyped, culturally prejudiced and discriminative contaminated syllabus and, at the same time, motivating them to be non-continuistic.

University must educate sensible and thoughtful students, with a reflective looking, and, as future professionals or teachers, able

to avoid the reproduction of the symbols of the system. Must encourage quality and innovation, from new ways of learning and doing.

Key words: gender perspective, education, fashion, rights, identity.

1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LAS INSTITUCIONES

1.1 Educación

En las últimas décadas la educación formal está implicada en la incorporación del género y el fomento de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres. Se han producido avances reales, gracias al amparo legislativo. La universidad mantiene esa vigilancia y establece un marco normativo para la igualdad integral.¹ Profesores y alumnos deben buscar la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, el contexto desde el que aprender, convivir, y crecer.

1.2. Patrimonio

Que los estudiantes entiendan el museo como un centro de transmisión de la memoria de una comunidad, y por lo tanto, de construcción de su cultura, es fundamental. Una entidad que pone en valor el patrimonio desde una mirada inclusiva.

Como institución está viviendo su propia reestructuración interna. Revisando y adaptando sus discursos museológicos y museográficos, busca ofrecer una representación igualitaria y equitativa entre mujeres y hombres, mostrarse como un

¹ Desde 2007, la Ley Orgánica de Igualdad impulsa “la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros” (Art. 23) como un criterio de calidad del sistema educativo. En el ámbito de la educación superior, establece que “las Administraciones Públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo: la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; la creación de postgrados específicos, y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”(Art. 25).

verdadero espacio de comunicación social, con valores históricos plurales.

Vinculado a nuestra materia, el Museo del Traje de Madrid, forma parte del proyecto *Museos en femenino*², realiza acciones específicas con visitas guiadas o talleres³, así como exposiciones temporales como *Mujeres que cambian el mundo*⁴. Los estudiantes encontrarán en su visita a la colección permanente, lecturas críticas en la descripción de algunas de sus piezas, como por ejemplo el corsé⁵.

Estos cambios responden a una mayor concienciación institucional, el Ministerio de Educación y Cultura propuso *Patrimonio en femenino*⁶ como una exposición virtual para visibilizar a las mujeres a través de sus colecciones.

En este contexto, no hay que olvidar que la cultura no es solo el canon o archivo patrimonial de símbolos selectos de una sociedad. *Cultura* sería el proceso que siguen los objetos y prácticas

² Itinerarios temáticos en museos estatales, que descubren la participación activa de la mujer en distintas épocas y ámbitos artísticos. “Cuerpos modelables. La indumentaria como instrumento de control del cuerpo femenino”: sobre como la silueta de las mujeres se ha transformado según cánones estéticos y valores morales de cada época a través de la vestimenta, y el modo en que la manera de vestir ha traducido las connotaciones sociales, económicas y de pertenencia de clase a lo largo del tiempo.

³ Acciones que abordan los roles sociales femeninos en relación con contextos históricos y problemáticas más concretas. La precarización y explotación femenina en la primera industria textil europea (taller *Teatro del oprimido*, 2014) o las mujeres en el movimiento sufragista (visitas comentadas *El sufragismo*, 2014).

⁴ Junto con la ONG Mundo Cooperante, 2016. Utilizando 24 trajes exclusivos de la *World Fashion Week* de París 2014 y realizados por diseñadoras de diversos países de los cinco continentes. Sobre la situación de las mujeres y las niñas en el mundo y la importancia que tienen en el desarrollo de sus comunidades.

⁵ Indican las consecuencias que tenía el uso de esta prenda para las mujeres de la época, se posicionan sobre la imposición de la delgadez ligada al ideal de belleza femenina y sobre el grave perjuicio que causaba a la salud de las mujeres el uso de esta prenda.

⁶ Organizada por la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales. Analiza desde una perspectiva de género, la presencia y participación activa de las mujeres a lo largo de la historia, tanto en el ámbito público como privado, a través de las colecciones de museos integrantes de la Red Digital de Colecciones de Museos de España, CER.es.

culturales para adquirir significado social simbólico (*meaning making*), como señalaba Stuart Hall (1995): lo que toma sentido como referente colectivo (*make sense*), generando “experiencias, sueños, repulsiones o fantasías”, en un imaginario determinado.

1.3. Derechos

La UNESCO establece como Prioridad Mundial la promoción de la igualdad de género, en base a un compromiso con los derechos culturales y la diversidad cultural, respaldado por el marco internacional de derechos humanos. Considera a la diversidad cultural y a los derechos humanos como mutuamente beneficiosos, con la igualdad de género como requisito previo para el desarrollo centrado auténticamente en las personas⁷.

Una preocupación compartida con las Naciones Unidas: la necesidad de eliminar toda forma de discriminación hacia las mujeres y las niñas, incluidas las leyes, normas, prácticas y estereotipos sociales discriminatorios. Deben asegurar, especialmente en su implicación en proyectos de desarrollo, que nunca se invoque a la cultura para justificar la violación o limitación de los derechos humanos. A pesar de que el progreso se extiende, persiste la desigualdad con relación a quiénes participan en la cultura, a quienes contribuyen, o a los que se ven beneficiados por ella. La UNESCO entiende que sus instrumentos normativos, son una valiosa plataforma para que la cultura sirva para el empoderamiento de las mujeres, y está demostrando esa capacidad, a través de la aplicación de sus diferentes Convenciones sobre el patrimonio.

En este sentido, se proponía un cambio de paradigma: pasar de la visión de la cultura como un obstáculo para los derechos de las mujeres, a una realidad en donde las mujeres puedan disfrutar de manera equitativa sus derechos culturales⁸. Un cambio de suma importancia ya que, al definir los parámetros de los compromisos sociales, la cultura impone las leyes y roles

⁷ Presentación de Irina Bokova, Directora General de la UNESCO ante la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, en 2014. Igualdad de género, patrimonio y creatividad.

⁸ Farida Shaheed, Relatora Especial en materia de derechos culturales, en el informe de 2012 a la Asamblea General de la UNESCO.

normativos para cada género y las penalidades por transgredirlos. En consecuencia, la materialización de los derechos culturales de las mujeres es fundamental para la materialización de sus derechos humanos en general.

Hablar de derechos en los estudios de moda evidencia las repercusiones del vestir y de las tradiciones culturales.

2. UNA FORMACIÓN DEMASIADO INFORMAL

Al aprender moda, los alumnos contrastan la nueva información, con la que han adquirido a través de la enseñanza no formal: todo un sistema cultural, difundido por los medios de comunicación y las redes sociales, sobre qué significa vestir, y cómo debe hacerse. Es difícil que reciban de otras disciplinas, tal cantidad de educación no formal, por lo que llegan a la universidad, ya iniciados.

Las marcas difunden su oferta mediante medios específicos (campanas, editoriales, desfiles, *fashion films*...) buscando vincular sus productos con la sociedad, ofreciendo además imagen, prestigio, estilos de vida... Sobre el cuerpo se erigen las diferentes construcciones, estereotipos, modelos de referencia; dicta además actitudes, comportamientos, relaciones..., que muchas veces han sido de invisibilidad, opresión, sometimiento o violencia entre los diferentes sexos, como mostraba Roland Barthes en *El sistema de la moda* (2003). En la actualidad las marcas sobrepasan límites para obtener visibilidad, ya que condicionan su mensaje a la obtención de grandes beneficios.

Esta educación informal, va acompañada por tanto de valores morales, éticos, e identitarios, que no siempre coinciden con valores de igualdad y respeto al otro. Las marcas son referentes para jóvenes y adolescentes, pero no les tratan como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, sino como meros consumidores.

El nuevo orden no puede ser estable sin cambios revolucionarios en el corazón, que incluyen la adopción de nuevas normas de roles de género masculino y femenino, y una nueva concepción del ciudadano, que rompe decisivamente con las normas masculinas del antiguo régimen (Nussbaum 2013, 18).

2.1. All you need is fashion

Solo por su condición de jóvenes, los estudiantes son permeables, inseguros y vulnerables; con multitud de exigencias y una densa carga de normas para ser felices (consumir moda, ser atractivos, seguir las tendencias...), pero carecen de filtros críticos que les permitan escuchar su propia voz, o respetar sus particularidades.

La imagen se vuelve el propio objeto de moda. La nueva publicidad no vende productos como advertía Brea (2008, 93), “sino la específica potencia de construcción de biografía que en su espacio *–fantasmático, imaginario–* se pone en acto”. No hace deseable el producto, consigue que la imagen “se cargue de potenciales de identificación-deseo, con los que el espectador pueda re-conocerse”. Las imágenes más persuasivas son las que autoseñalan “la cantidad directa de identidad *–el coeficiente identitario, diríamos–* que impulsa desde su propio espacio, en el propio dispositivo simbólico”.

Para abordar su profesión, los estudiantes deben ser capaces de recolocarse y posicionarse de forma objetiva; reflexionar sobre su aportación a sistemas que fomenten la infelicidad personal, la desigualdad, en contra de su propia libertad; escuchar y reconocer sus propios deseos.

El sujeto es un *sujeto-en-proceso*, en términos de Stuart Hall (Evans y Hall, 1999: 310). Por lo que la salud y educación de los alumnos, exige responsabilidad social, tanto desde la calidad y orientación de los contenidos formativos, como desde los mensajes de las marcas, que deben proponer alternativas y referentes positivos.

3. UNA SOCIALIZACIÓN DIFERENCIADA

A pesar de que no existe un entendimiento universal en torno al género, (hay sociedades que reconocen hasta siete géneros distintos) se sigue defendiendo una socialización diferenciada. Los agentes de socialización más eficaces para perpetuar las identidades de género son el grupo de iguales y los medios de comunicación social, ya que transmiten valores y pautas de comportamiento que son adoptados como modelos simbólicos de los mandatos de género. La moda, cultiva, salvo excepciones,

los modelos de feminidad y masculinidad que fomenta la cultura de masas. Su deriva consumista, frente a su potencial cultural, ha rebajado las expectativas de cambio y avance en la consideración de los géneros. El contexto cultural y la construcción propia de la identidad de género son, por tanto, inseparables.

3.1. Producción

El acceso y participación en los diferentes sectores profesionales específicos de la industria de la moda también han estado tradicionalmente determinados por el género, con particulares divisiones del trabajo con funciones complementarias y estructuradas por sexos.

Desde los observatorios de la industria de la moda europea y estadounidense, señalan la paradoja de que, en un sector predominantemente femenino, solo un tercio de los puestos de responsabilidad estén ocupados por mujeres, sorprende también que el club de directores artísticos de las principales casas de moda del mundo sea masculino (Shields, 2009).

La relación de la moda distribuida en occidente con sus modos de producción es conflictiva. Jessa Crispy cuestionaba a las líderes empresariales que hacen apología del *woman power* mientras perpetúan las desigualdades: externalizando la producción, con mujeres y niños trabajando en condiciones de esclavitud por salarios indignos, y contaminando su entorno.

Los estudiantes deben conocer la moda sostenible, (*slow-fashion, fashion revolution...*), y promover un consumo que no favorezca la desigualdad.

La diversificación de la producción por sexos es una estrategia de negocio muy extendida para aumentar el consumo. Los estudiantes tendrán que valorar esos diseños con atributos artificiales y opuestos, frente a soluciones unisex. Una inversión de multitud de recursos en una falsa necesidad configurada culturalmente, que enfatiza la confrontación entre sexos, “oposiciones pertinentes”, en términos de Bourdieu en *La Dominación Masculina* (2003). Lo que representa al hombre, muestra una superioridad simbólica, una disminución o subjetivación del otro, otro por tanto, genérico y cosificable. Los estudiantes tienen la oportunidad de dar voz a los que no se

identifican con ese mensaje, generar valores universales, de impacto positivo.

3.2. Límites

En sus rutinas, los chicos y las chicas saben que siguen existiendo límites en las prácticas sociales (que los chicos usen falda, que las chicas lleven velo, que no respeten el patrón masculino o femenino dominantes en su grupo, que cultiven determinada imagen si quieren trabajar...), ignorarlos puede representar problemas y prejuicios sociales de la comunidad en cuestión. Son prejuicios que afectan también a las vidas de los adultos en contextos más amplios, (fiestas y tradiciones populares, sectores profesionales y entornos laborales...) dónde la división por sexos sigue siendo excluyente. Una identidad se construye por negación de la otra. Ser hombre es, ante todo, no ser mujer (Jiménez).

Cuando los implicados reivindican sus derechos y rechazan las imposiciones culturales, las comunidades crean un espacio para la concienciación sobre los géneros, y se cuestionan las normas establecidas. Ya que las funciones de género no son estáticas, como las expresiones culturales, cambian y se adaptan a nuevas circunstancias y exigencias de negociación. En este sentido la teoría Queer ha dado visibilidad a otras opciones.

El sector está demostrando una buena respuesta a esas exigencias; marcas concretas difunden principios de diversidad y promueven la igualdad de oportunidades: dando espacio a modelos andróginos, transexuales, hombres que visten como mujeres (Palomo Spain), las colecciones agénero o unisex, (la campaña *Agender* de Selfridges, la campaña de mujer de Acne Studios que tiene como modelo a un niño; la sastrería unisex de Oteyza...). Firms como & Other Stories visibilizaron en su *Athleisure capsule collection* a cinco creativos transexuales contando una historia sobre el género y la identidad en la moda.

Las TIC han favorecido en los alumnos, una visión cosmopolita, tolerante y multicultural, que rompe con las formas estructuradas y lineales del aprendizaje tradicional (Alcoceba 2017: 26). Se espera que ese aprendizaje culturalmente innovador e inclusivo, (a través de una información también diversa, dispersa y diferente) les permita aspirar a eliminar la

asociación entre moda y la discriminación de género. La moda no puede ser ya, una forma de sistematizar y “gobernar” las identidades (Lipovetsky, 1994).

3.3. Fuera de la norma

En el trabajo con figurines en el aula, se evidencia que hay una norma y algunas excepciones, no cumplir el canon, genera casos de discriminación y rechazo. La falta de diversidad en la industria de la moda se está cuestionando, la invisibilización de otras tallas, (exhibidas solo en el mercado *curvi*), otras razas, y otras edades, se ha interpretado como un tipo de violencia contra la mujer. Además, la presión es constante para lograr un ideal de belleza inalcanzable. Emisor y receptor saben que es un estándar ficticio, una ilusión, que ambos venden y compran como posible. Se ha creado una industria aspiracional, donde las mujeres han aceptado no sentirse cómodas consigo mismas.

Sitios como *The Fashion Spot* recogen datos a partir de la representación de la mujer en medios de moda y pasarelas, revelando la escasez de modelos de distintas etnias, modelos *plus-size*, modelos maduras sobre 50 años, e incluso modelos transgénero⁹.

La Semana de la Moda de Nueva York, al contrario que Milán, es uno de los escenarios más reivindicativos, si el 67% de las mujeres estadounidenses llevan tallas grandes, hay que contar con modelos que representan la realidad (Serrano, 2017). Diferentes marcas y diseñadores han apostado por la diversidad, Duyos, sustituía modelos por clientas y amigas como forma de reivindicar el empoderamiento femenino y la belleza de las mujeres reales. (Europa press 2018). Las agencias de modelos ya no temen tanto contratar a mujeres de diferentes razas, y desde dentro de la industria se castiga cada vez más el racismo y la discriminación, por lo que las marcas corrigen sus malas prácticas antes de verlas difundidas en las redes.

⁹ En el análisis de 241 desfiles de otoño/invierno 2017, el número de modelos alejadas de los cánones, 27,9%, aumentó un 2,5%. Las tops *plus size* ocuparon el 0,43 %, las mayores de 50 años un 0,29 % y las transgénero un 0,17%. Las de color aumentaron solo 1,6%. Revista Vogue.

Cambios en ocasiones criticados por oportunistas o impostados, por cubrir con un *casting* “exótico”, la cuota de pluralidad, mestizaje, o integración, o para obtener mayor repercusión. Para la modelo transgénero Haro Nef, son solo gestos: la moda convierte la diversidad en fetiche en lugar de abrazarla. Incluso James Scully, defensor de buenas prácticas, duda de la masificación de la diversidad: “La moda nunca ha sido un negocio que pretendiera ser igualitario, sino que ha de ser aspiracional”. Quizás si se aumentará la representación de las minorías en las profesiones que tienen el poder de elegir a los modelos, se atacaría parte de la raíz del problema sobre el control casi exclusivo que tienen las mayorías sobre la definición de la belleza (Viazcán, 2015).

4. LA REPRESENTACIÓN

La crítica a la moda se ha centrado también en que perpetúa a la mujer como objeto de deseo respecto a la mirada masculina. La revisión de la Historia del Arte desde posiciones feministas de los años 70 ayudó a comprender la mirada como un proceso construido a partir de unas diferencias sexuales en la que cada sexo tiene una función específica: el que mira y la que es exhibida para ser mirada. Obras de arte que escenificaban la jerarquía de relaciones de poder entre los sexos, vehículos de difusión ideológica (Nochlin, 1988). La propia tradición pictórica occidental habría motivado y difundido una naturalización de esos papeles (Berger, 2000).

En este sentido fue muy significativo el ensayo de Laura Mulvey (1988) “Placer visual y cine narrativo” que abordaba el inconsciente patriarcal de toda sociedad a partir de la mirada y el deseo como activadores del proceso de configuración de los imaginarios colectivos. Los cuerpos sexuados como alegoría de valores y conceptos políticos y culturales.

Estas lecturas críticas descubrieron otras “historias del arte” (de Diego, 1996) desarticulando los discursos y las prácticas que hasta entonces consolidaban la disciplina, y dando visibilidad a las mujeres, centrándose en la paradójica saturación de la mujer como objeto de representación frente a su prolongada invisibilidad como sujeto creador (Mayayo, 2003). Como

advirtió Griselda Pollock (2003: 8), toda representación sugiere la construcción de significados que, al ser consumidos, articulan actitudes y modelos de comportamiento para hombres y mujeres. Pollock (1991) prefería hablar de representación, porque cuestionaba además la realidad del mundo al que las imágenes hacen referencia.

La perspectiva de género permitió superar la justificación patriarcal de la diferencia entre los sexos como un reflejo de la propia naturaleza (Scoot, 1990): la diferencia entre los sexos era una cuestión biológica, pero la desigualdad entre hombres y mujeres era una construcción social (Barker y Chalus, 1997).

En las últimas décadas se han extendido los denominados *Men's Studies*, sobre la masculinidad, que vienen ahondando en otra paradoja: el carácter omnipresente del hombre, y su invisibilidad desde su propia condición sexual como tal desde una perspectiva crítica. Los jóvenes estudiantes reflexionarán sobre su representación actual y su aceptación.

5. CONCLUSIONES

Alumnos y alumnas orientarán su formación teniendo en cuenta que van a proponer representaciones identitarias con consecuencias. La perspectiva de género puede servirles, en esa responsabilidad, como herramienta para estudiarlas, ofrecer alternativas, participar de la equidad y dotar de libertad a sus actos y relaciones, para trasladar después, como profesionales, esos valores al sector de la moda. La evolución de las identidades depende de una mutua e irremplazable reciprocidad entre ambos sexos.

Si los estudiantes interiorizan que la identidad no responde a categorías fundacionales y fijas, sino que es producida o generada, que es un “efecto”, como señalaba Judith Butler, (1990, 177), se abren posibilidades y “capacidad de acción”.

La revisión de la Historia desde el *giro cultural* ha permitido enfatizar las prácticas y las relaciones sociales como prácticas *significantes*: prácticas que organizan y constituyen acciones sociales y que involucran a personas que interpretan y crean sentidos: el poder de la imagen para significar y la capacidad de interpretar el sentido de quien mira (Evans y Hall). Como

señalaba W. J. T. Mitchell en su ensayo *El giro pictórico* (2009, 21-23) la imagen, es “un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad”.

Si la identidad es una construcción social e ideológica, no hay dos sujetos idénticos, como advertía Hall, cada uno debe identificar desde dónde existe, habla o escribe. Su posición como enunciador.

Confiemos en que cada generación juvenil desarrolla sus propias estrategias de intervención a partir de la apropiación cultural (simbólica y real) de los recursos a su alcance, para tratar de transformar y mejorar la sociedad en la que viven. (Alcoceba, 2017). Las prácticas innovadoras se acaban imponiendo a pesar de la resistencia al cambio de las instituciones. La Moda puede cambiar paradigmas, apostando por la integración, el respeto y la aceptación de características propias, permitir al público construir su identidad a partir de imágenes que propongan y no impongan. Los estudiantes, tanto como consumidores como futuros profesionales tienen el poder de protagonizar ese cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoceba, A. (2017). Juventud, TICs y aprendizaje invisible. El desarrollo generacional de habilidades y talentos digitales. *Revista de Juventud*, 117. Jóvenes, oportunidades y talentos. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Alonso, M. (8 de octubre de 2017). ¿Es la diversidad en la moda pura pose? Vanity fair. Recuperado de <http://www.revistavanityfair.es/moda/articulos/diversidad-en-desfiles-de-moda/26527> [Fecha de consulta: 24/05/2018].
- Berger, J. (2001). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (2003). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brea, J. L. (2008). *El tercer umbral: estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo*. Murcia: Cendeac.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Mexico DF: Paidós.

- Carreño Robles, E. (2016). Museos en clave de género. *Revista PH*, 89, 157-158.
- Crispin, J. (2017). *Por qué no soy feminista - Un manifiesto feminista*. Barcelona: Lince.
- De Diego, E. (1996). Figuras de la diferencia. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (vol. 2). Madrid: Visor.
- Europa press (26 de enero de 2018). Juan Duyos lleva a “mujeres cotidianas” al desfile de Mercedes-Benz Fashion Week de este viernes. *La vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/local/madrid/20180126/44302833516/juan-duyos-lleva-a-mujeres-cotidianas-al-desfile-de-mercedes-benz-fashion-week-de-este-viernes.html> [Fecha de consulta: 24/05/2018].
- Evans, J. y Hall, S. (Eds.). (1999). *Visual Culture: the reader*. Londres: SAGE.
- Jiménez, G. Socialización diferencial de las identidades de género: masculinidades y feminidades en la cultura de masas y consecuencias para la adolescencia. *FES*. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5461.pdf> [Fecha de consulta: 31/06/2018].
- Lipovetsky, G (1994). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Mayayo, P. (2003) *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra: Madrid.
- MECD. (2011). *Patrimonio en femenino*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/novedades/museos/2011/patrimonio-en-femenino.html> [Fecha de consulta: 30/06/2018].
- Mitchell, W. J. T. (2009). *El giro pictórico. Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo*. Valencia: Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo.
- Nochlin, L. (1988). *Women, Art and Power and Other Essays*. Nueva York: Icon Editions.
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions. Why love matters for justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Pollock, G. (1991). Mujeres ausentes (un replanteamiento de antiguas reflexiones sobre imágenes de la mujer). *Revista de Occidente*, 127, 77-107.
- Pollock, G. (2003) *Vision and Difference. Feminism, Femininity and the histories of art*. Londres: Routledge.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Nash y J. Amelang (Eds.). *Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Serrano, A. (23 de febrero de 2017). Skinny o plus size: ¿el fin de la discriminación de tallas sobre la pasarela? *Vein*. Recuperado de <http://vein.es/skinny-plus-size-fin-la-discriminacion-tallas-la-pasarela/> [Fecha de consulta: 24/05/2018].
- Shields, R. (31 de mayo de 2009). Women occupy just a third of the top Jobs in fashion. *The independent*. Recuperado de: <http://www.independent.co.uk/life-style/fashion/news/women-occupy-just-a-third-of-the-top-jobs-in-fashion-1693510.html> [Fecha de consulta: 25/05/2018].
- UNESCO. (2015). *Patrimonio cultural inmaterial y género*. Recuperado de <https://ich.unesco.org/doc/src/34300-ES.pdf> [Fecha de consulta: 20/05/2017].
- Viazcán, S. (2015). ¿Por qué no hay diversidad en la industria de la moda? *Elle*. Recuperado de <https://elle.mx/moda/2015/10/27/por-que-no-hay-diversidad-en-la-industria-de-la-moda/> [Fecha de consulta: 24/05/2018].

**LA RESILIENCIA EN LAS MUJERES SUPERVIVIENTES
DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: MARCO TEÓRICO
DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
RESILIENCE IN WOMEN SURVIVING GENDER
VIOLENCE: THEORETICAL FRAMEWORK
OF THE RESEARCH PROJECT
Ana SÁNCHEZ GOMEZ
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**

RESUMEN

La Violencia de Género constituye un grave problema de salud pública a nivel mundial y sus víctimas sufren consecuencias psicológicas, físicas y sexuales a raíz del trauma sufrido, pero se ha demostrado que algunas muestran mayor resistencia y salen fortalecidas tras la adversidad, mostrando lo denominado como Resiliencia. El objetivo de nuestro trabajo será analizar los mecanismos resilientes utilizados por las mujeres supervivientes de la violencia de género para superar sus consecuencias.

Palabras clave (DeCS): Violencia de Género, Resiliencia psicológica, Enfermería en Salud Pública.

ABSTRACT

Gender Violence is a serious public health problem worldwide and the victims suffer psychological, physical and sexual consequences as a result of the trauma suffered, but it has been observed that some show greater resistance and leave strengthened after adversity, showing what is known as Resilience. The objective of our research will be to analyze the resilient mechanisms used by women survivors of gender violence to overcome its consequences.

Key words (MeSH): Gender Violence, Psychological Resilience, Public Health Nursing.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La Violencia de Género: conceptualización, prevalencia y consecuencias

La violencia contra la mujer supone un problema de salud pública, una violación de los derechos humanos y un obstáculo para el disfrute de dichos derechos, que es incompatible con la dignidad y el valor de la persona. Las Naciones Unidas definieron este tipo de agresión en la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, celebrada en Nueva York en 1993, como

todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la vida privada (UN,1994: 3).

Por lo tanto, la violencia contra la mujer puede tener distintas formas según el ámbito donde se produce o la relación con el agresor, destacando la violencia producida en la familia (ya sea por parte del marido o pareja, progenitor u otro miembro), la producida en la comunidad en general (en la vía pública, centros de trabajo, instituciones educativas y en otros ámbitos) y la violencia perpetrada o tolerada por el Estado (Tabla 1). Según el tipo de violencia que se produzca nos encontramos con violencia física, psicológica y sexual. Los últimos estudios a nivel mundial acerca de la prevalencia de Violencia de Género revelan que una de cada cinco mujeres ha sufrido abusos durante la infancia y una de cada tres han sido víctimas de violencia sexual o física por parte de su pareja en algún momento de su vida (WHO, 2013). Miguel Lorente Acosta, en la ponencia que realizó en las *V Jornadas de Jóvenes Investigadoras e Investigadores* (Universidad de Murcia, abril de 2018), expuso que “45.000 mujeres son asesinadas al año a causa de la violencia de género”, una cifra abrumadora que, comparada con los 20.000 asesinatos al año llevados a cabo por la organización terrorista del ISIS, no se ve correspondida con una alarma y/o

una respuesta institucional y social equiparable. A nivel temporal significa que “cada diez minutos una mujer es asesinada en el mundo por el machismo” (Lorente, 2018). Si comprobamos el número de feminicidios producidos en nuestro país, los datos revelan que desde 2003 hasta la fecha han asesinado a 932 mujeres (MSSI, 2018), más que todos los asesinatos llevados a cabo por la ETA desde 1975 (AVT, 2017). En España los datos sociodemográficos fluctúan en el tiempo y, a pesar de encontrarnos en un momento de mayor sensibilidad con el feminismo, los casos de violencia de género han aumentado en los últimos años, con una media de 60 asesinatos y 600.000 casos de violencia de género al año (Lorente, 2018). Miguel Lorente señala que esto puede ser debido a un aumento de las denuncias, a causa de una mayor concienciación con la situación de la mujer, y/o a una respuesta masculina más agresiva en respuesta a este hecho (Lorente, 2018). A nivel judicial, un 23,8% de los casos se denuncian por parte de las víctimas y de este porcentaje se condenan a un 21,8%, dando como resultado un índice de condenas por violencia de género de tan solo un 5% (Lorente, 2018). La violencia de género está articulada en la estructura del sistema patriarcal y sus consecuencias arrasan la totalidad de la vida de las mujeres. Sus víctimas manifiestan un peor estado de salud general con respecto a las mujeres que no han sido víctimas, con un mayor número de enfermedades agudas, diagnósticos, enfermedades crónicas y un mayor uso de los servicios sanitarios (Savall, 2015). Nos encontramos, por tanto, ante un problema de salud pública que afecta al 30% de las mujeres del mundo (WHO, 2013). Dentro de sus consecuencias, Romero Sabater (2015) describen tres tipos: físicas, sexuales y psicológicas.

En las *manifestaciones físicas* directas de la violencia de género destacan las “contusiones, hematomas, traumatismos, heridas y el daño ocular” (Romero *et al.*, 2015: 47). Como profesionales sanitarios debemos sospechar y ser conscientes de que muchos síntomas y trastornos físicos pueden ser expresiones enmascaradas de la violencia (manifestaciones físicas indirectas), como ejemplos son: “fibromialgia, dolores músculo-esqueléticos, quejas somáticas, dificultades respiratorias,

complicaciones cardíacas, dolor torácico, entre otros” (Romero *et al.*, 2015: 48).

En relación con las *agresiones sexuales*, como son las violaciones sistemáticas en la violencia de género, encontramos las siguientes consecuencias: “embarazo no deseado, pérdida del deseo sexual, trastornos menstruales, enfermedades de transmisión sexual, infecciones urinarias y abortos involuntarios” (Romero *et al.*, 2015: 53).

Como hemos expuesto anteriormente, la violencia de género es fruto de una estructuración patriarcal que ha sido reproducida en la sociedad a través de la cultura; por tanto, en sus consecuencias para la vida de la víctima encontramos *consecuencias sociales*, ya que “la violencia afecta a la víctima en todos los ámbitos en los que se desenvuelve” (Romero *et al.*, 2015: 56) y los efectos psicológicos se manifiestan en todas las formas de socialización. *Grosso modo*, podemos destacar las referidas al ámbito laboral, como “la pérdida del empleo, el absentismo laboral y la disminución del rendimiento” (Romero *et al.*, 2015: 57), además del riesgo de exclusión social y pobreza, por las dificultades a la hora de desarrollar el rol profesional conviviendo con el trauma y/o por haber sido reducida en muchos casos al rol reproductivo. Cabe destacar el aislamiento de la víctima (Romero *et al.*, 2015: 58) presentando dos modos: *aislamiento social*, es decir, la privación del contacto social como forma de control y como obstáculo para pedir ayuda, contando únicamente así con la percepción del agresor y de la víctima como referencia sobre la situación en el hogar; y el *aislamiento interno en la víctima* (Romero *et al.*, 2015: 58), en referencia a su percepción sobre sí misma y sobre la violencia, que dificulta la participación en actividades sociales por vergüenza, culpa y el sentimiento de que nadie la comprende.

Siempre que hay violencia de género hay *violencia psicológica*, independientemente de la existencia o no de violencia física y/o sexual. En el estudio sobre la violencia de género realizado por la OMS en 2013, se muestra que en sólo un 42% de casos hay violencia física (WHO, 2013). A pesar de ser el tipo de violencia más frecuente y que más repercusiones produce en la víctima es también la más difícil de demostrar, al

no contar con un parte de lesiones que la respalde, con el que cuentan sólo un 2,5% de las víctimas (WHO, 2013), por lo que la víctima sólo cuenta con su testimonio como denuncia. Además, al producirse principalmente en el ámbito privado no suele haber testigos; sin nadie que crea a la víctima, no se produce condena del agresor y la mujer queda desprotegida, puesta en duda y su soledad aumenta. En muchos casos, la violencia de género produce un desorden psíquico por la dureza del trauma vivido y es necesaria terapia psicológica. Judith Herman describió el *Desorden de Estrés Postraumático Complejo* en 1992 como “el trastorno psicológico producto de un trauma” (Herman, 2004: 61). Sus investigaciones parten de estudios previos en relación con el trauma sufrido por los veteranos de la Guerra de Vietnam y que posteriormente identificaron en las mujeres víctimas de violencia machista, concluyendo así que “los desórdenes traumáticos más frecuentes no eran los de los hombres en la guerra, sino de las mujeres en la vida civil” (Herman, 2004: 65). El *Síndrome de Estrés Postraumático* fue insuficiente para describir el dolor que sufrían las personas que habían sufrido las consecuencias de la violencia, por lo que se articuló el *DEPC* (Tabla 2) y el *Síndrome de la Mujer Maltratada*, cuyos síntomas son muy similares, como diagnósticos específicos de dicho trauma, que se prevé su inclusión en la última edición del CIE-11. Entre las manifestaciones psicológicas de la violencia, destacan la baja autoestima, ansiedad, tristeza, inseguridad, desconfianza, labilidad emocional, sentimientos de culpabilidad, dependencia emocional y económica, fatiga permanente, insomnio, inapetencia sexual, miedo al agresor, esperanza de cambio y silencio ante la experiencia de violencia (Gutiérrez y Rodríguez, 2015: 77), (Romero *et al.*, 2015: 27); sin olvidar problemas psicopatológicos como los trastornos de ansiedad, trastornos o estados disociativos, intentos de suicidio, trastornos de alimentación, alcoholismo y drogodependencia (Romero *et al.*, 2015:71). Judith Herman nos habla ampliamente de la vergüenza y la culpa como sentimientos comunes en la víctima:

La vergüenza y la culpa de la superviviente pueden verse exacerbadas por el juicio de los demás, pero no quedan

totalmente mitigadas con simples pronunciamientos que la absuelvan de la responsabilidad [...] La superviviente no busca absolución, sino justicia, compasión, y que se le permita compartir con los demás lo que le ocurre a las personas cuando están en situaciones extremas (Herman, 2004: 92).

A menudo la sociedad no encuentra sentido al comportamiento de la víctima por no encajar en el estereotipo de cómo deben comportarse las mujeres maltratadas, culpando a la víctima de la situación. Esto es debido a lo denominado por los expertos/as como *la paradoja de la mujer maltratada*:

Subyace la creencia de que si una mujer está en una relación de abuso, es porque lo consiente, y si lo consiente es porque algo no funciona bien en ella. Esta idea remite al mito del masoquismo femenino y a la consideración de la violencia de género como un problema individual (Romero *et al.*, 2015: 102).

Dicha paradoja es muy habitual en la conducta de la mujer víctima de violencia, podemos observar comportamientos como la falta de conciencia de lo que sucede, a pesar de su relato, como mecanismo de defensa consciente o inconsciente. Romero Sabater *et al.* (2015) exponen cómo la negación de la evidencia se manifiesta comúnmente mediante las siguientes formas: *Minimización*, restar importancia a los hechos; *racionalización*, explicar coherentemente y desde la lógica motivaciones, conductas y hechos; *desviación del problema*, achacar el problema a circunstancias externas y ajenas; *olvido*, *negación*, rechazar que se trata de violencia; *idealización*, la mujer se siente culpable de la violencia que sufre llegando a idealizar y preocuparse por el daño que podría ser infligido al maltratador; y la *proyección*, pudiendo ver en su compañero sentimientos y reacciones que no le corresponden a él sino a ella (Romero *et al.* 2015: 103).

La víctima puede mostrar una desconexión entre el suceso, el cuerpo y la emoción, presentar una completa normalidad que no es coherente con el relato y que puede hacernos dudar del mismo, “mostrarse inundada emocionalmente o fría e inhibida” (Romero *et al.*, 2015: 104). A veces la mujer presenta una

historia de vida con múltiples traumas (Romero *et al.*, 2015: 104), (Herman, 2004: 93), por lo que la relación de violencia se muestra como un hecho más, quizás incluso al que menos importancia otorga. La adaptación natural del ser humano, ante incluso situaciones extremas, reconfigura todo nuestro sistema de creencias, por lo que si la víctima no recibe la atención especializada a su situación es fácilmente previsible que vuelva a vivir una relación de abuso, ya que ha normalizado la violencia y la atribuye a la concepción de amor romántico. Podríamos decir que el agresor elabora conscientemente un *lavado de cerebro*, la mujer confunde las conductas de control con actos de amor, antepone su relación afectiva a su vida y no puede poner límites o protegerse en las relaciones íntimas, producto de la creencia de que en el amor hay dolor y sufrimiento, dificultando así el poner fin a la relación.

Foucault exponía que “dónde hay poder, hay resistencia” (Romero *et al.* 2015: 67) y en el caso de la violencia de género la principal forma de resistencia es la ruptura del ciclo de violencia al poner fin a la relación. Para llevarla a cabo es necesaria una concienciación de la situación de abuso y de la amenaza para la integridad de la mujer que supone, un paso difícil de dar en el que será imprescindible el apoyo social e institucional. Herreira y Labronici (2014) realizaron un estudio acerca de las motivaciones que impulsa a la mujer a romper con el ciclo de violencia, en las que destaca como motivaciones más frecuentes la posibilidad de muerte y la seguridad de los hijos e hijas (Herreira y Labronici, 2014: 397). Está demostrado que la separación con el agresor supone una mejora de los síntomas (Savall, 2015: 74), por lo que garantizar su seguridad será una prioridad, sin olvidar que, aunque la mujer ya no viva con el agresor, sigue sufriendo en un grado variable su opresión, ya que una parte de él permanece en su mente, imponiendo ciertos comportamientos y su control. Al fin y al cabo, la víctima ha tenido que adaptar todo su comportamiento, personalidad y emoción a las demandas del agresor, por muy excéntricas que pudieran ser, como una forma de supervivencia, y “desaprender” dichas conductas es un proceso que requiere de tiempo y apoyo en el que necesitará una persona con formación en este tipo de violencia para superarlo.

Además, es frecuente la presencia de *flashback* que parece revivir la experiencia traumática una y otra vez, algo que caracteriza el TEPT o DEPC, y que podemos observar, por ejemplo, en los veteranos de la Guerra de Vietnam (Herman, 2004: 34) o Corea que sufrían de fuertes pesadillas a través de las cuales creían seguir en el campo de batalla. A pesar de las horribles consecuencias de la violencia de género, de la injusticia que representa y de los retos y obstáculos que supone afrontarla, algunas mujeres son capaces de fortalecerse tras la experiencia, retomar el control de sus vidas y sufrir en menor medida de la que se preveía las repercusiones que conlleva. Al estudiar el entorno y la personalidad de las supervivientes se han hallado ciertos factores que predisponen a esta resistencia al trauma o que favorecen la recuperación. Estamos hablando, por lo tanto, de la *resiliencia*.

1.2. La Resiliencia: evolución histórica, modelo actual y estado de la cuestión

El concepto de resiliencia ha evolucionado desde su primera mención en 1942 en un artículo de la investigadora Scoville (Salvador, 2015:108), en el que hacía referencia a situaciones peligrosas para la integridad psicológica de niños a los que parecía no afectarles en gran medida, pero sí a su desarraigo familiar. El concepto resiliencia proviene del latín *resilo*, “volver a atrás de un salto” (Gutiérrez y Rodríguez, 2015: 79); y tiene su origen en la física para referirse a la “capacidad que tienen los materiales para resistir choques imprevistos sin quebrarse o a recobrar su forma original después de haber sido sometidos a golpes y altas presiones” (Arraiga y Java, 2016: 61). Dentro de las numerosas definiciones de resiliencia cabe destacar la que propuso Grotberg en 1995, que entiende a la resiliencia como una capacidad fruto del proceso de aprendizaje: “capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades es de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por estas” (Puig y Rubio, 2012: 88), centrándonos en los factores de protección y de riesgo.

El modelo teórico de la resiliencia está basado en el crecimiento postraumático y su objetivo será el fortalecer las habilidades y capacidades individuales para mitigar el impacto de condiciones sociales, ambientales y económicas (Puig y Rubio, 2012: 105). Ospinoza (2007) nos habla de

un modelo de promoción de la resiliencia implica un tipo de intervención psicosocial que involucren al individuo y a su ambiente social, ayudando a superar la adversidad (y el riesgo), a adaptarse a la sociedad y a tener una mejor calidad de vida. Por ello, más que controvertir las estrategias de promoción de la salud, la promoción de la resiliencia puede complementar las intervenciones haciendo énfasis en las posibilidades de cada persona para superar las dificultades durante todo el ciclo vital (Puig y Rubio, 2012: 246).

Stefan Vanistendael propuso en su metáfora de *la casita* (Puig y Rubio, 2012: 247), (Rodríguez, 2013: 75), la estructura del proceso de construcción de la resiliencia. En cuanto a los pilares que conforman la resiliencia podemos nombrar: “la autoestima, la introspección, las habilidades sociales, la iniciativa y el sentido del humor” (Puig y Rubio, 2012: 260).

En un estudio desarrollado en 2015 acerca de la resiliencia en violencia de género, se identificaron una serie de acciones de protección llevadas a cabo por las mujeres: “aceptación de la vivencia de la violencia, identificación de referentes protectores, reconocer el valor personal, informarse sobre los tipos de violencia y el procedimiento jurídico, acompañamiento psicológico, realización y mantenimiento de la denuncia judicial, generación de ingresos económicos y el autocuidado” (Gutiérrez y Rodríguez, 2015: 79). Hay una prevalencia de violencia en la vida de las mujeres que obstaculiza su desarrollo personal (Puig y Rubio, 2012: 237), (Herman, 2004: 110) estas experiencias dejan una huella en sus vidas donde la violencia se normaliza y se imponen las creencias patriarcales que mellan su autoestima y las hacen más vulnerables a la re-victimización.

Hay tres fases clave en el proceso de la recuperación traumática, definidos por la Dra. Herman en 1992 (Herman, 2004: 113):

1. Establecer la seguridad: como se comentó en el apartado anterior, la seguridad de la mujer es prioritaria para iniciar el proceso terapéutico y constituiría la base de “la casita” de la resiliencia de Vanistendael.
2. Recuerdo y luto: consiste en la reconstrucción de la historia traumática, el recuerdo para aceptar la violencia. Es

importante que las víctimas cuenten su historia en un entorno de seguridad y confianza, ya que se ha demostrado que una relación en dichos términos produce cambios en el procesamiento de la memoria traumática. Tras el recuerdo, viene el luto; al poner fin a la relación, aunque haya estado contextualizada en la violencia, hay un vínculo afectivo con el agresor que requiere de un proceso de duelo, con el añadido de la pérdida a nivel personal que supone todo trauma.

3. Reconexión: es la fase en la que se vuelve a conectar con los demás y consigo misma. Muchas mujeres sienten que han vivido en un mundo aparte de la sociedad, aislada en la relación de maltrato, incluso la recuerdan como algo irreal. En este momento se empieza a construir una nueva vida en la que la víctima pasa a ser superviviente, se recupera el control de su vida y se toma conciencia de sus fortalezas.

Bosh propone la terapia feminista, como forma de empoderar a la mujer superviviente y reconstruir las creencias patriarcales en las que se les ha adoctrinado como mujeres en la sociedad y como víctimas de la violencia machista (Romero *et al.*, 2015: 45). Creemos que las siguientes estrategias terapéuticas son complementarias a las fases propuestas por Herman, al ser un trauma fruto de una violencia específica será necesario la formación específica y el planteamiento terapéutico desde el feminismo.

Desde Enfermería nos enfrentamos a diversas situaciones donde la persona ha perdido su condición de salud y se ve expuesta a factores que desestabilizan su estado inicial (Arriaga y Jara, 2015: 65); además nuestra profesión nos ofrece un acercamiento a los pacientes en una relación de confianza que podemos aprovechar para atender y detectar problemas de salud cuyo origen reside en el entorno social de los/as pacientes. La enfermera como tutora de resiliencia será la encargada de permitir que las habilidades y fortalezas individuales actúen para superar el trauma, educando en resiliencia para empoderar a las mujeres supervivientes y conseguir un auto-distanciamiento que les permita desarrollar la responsabilidad sobre sus propias vidas. La elaboración de dicho proyecto ha sido suscitada por la siguiente pregunta de investigación: *¿qué mecanismos*

resilientes llevan a cabo las mujeres supervivientes de la violencia de género para superar sus consecuencias? El objetivo general del proyecto de investigación es analizar los mecanismos resilientes utilizados por las mujeres supervivientes de la violencia de género para superar sus consecuencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriagada Gallardo, F., y Jara Concha, P. (2016). Resiliencia como estrategia para la práctica enfermera: una propuesta teórica. *BENESSERE*, 1(1), 58-67.
- Asociación de Víctimas del Terrorismo. (2017). Víctimas del terrorismo. Recuperado de <http://avt.org/victimas-del-terrorismo/> [Fecha de consulta: 27/05/2018].
- Gutiérrez Torres, M. J., y Rodríguez Rivera, N. (2015). Resiliencia en mujeres sobrevivientes de violencia de género. *FAREM*, 13(4), 75-80.
- Herman, J. (2004). *Trauma y recuperación: cómo superar las consecuencias de la violencia*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Herreira Triguero, T., Labronici, L. M., Barbosa Merighi, M. A., y Raimondo, M. L. (2014). The process of resilience in women who are victims of domestic violence: a qualitative approach. *Cogitare Enferm*, 19 (3), 395-401.
- Miguel Lorente Acosta (2018). Conferencia. *V Jornadas de Jóvenes Investigadoras e Investigadores*. Universidad de Murcia, abril de 2018.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Recuperado de <http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es> [Fecha de consulta: 01/04/2018].
- Naciones Unidas. (1994). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/48/104> [Fecha de consulta: 01/04/2018].
- Puig Esteve, G., y Rubio Rabal, J. L. (2012). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rodríguez Blanco, A. E. (2013). Resilient women: from victimhood to autonomy case study in the self- help groups codependent anonymous. *Acta Colombiana de Psicología*, 6 (2):71-79.
- Romero Sabater, I., López Álvarez, R., Czalbowski, S., Soria López, T., N., y Villota Alonso, M. T. (2015). *Guía de Intervención en*

- casos de violencia de género: Una mirada para ver.* Madrid, España: SINTESIS.
- Salvador Sánchez, L. (2015). Resiliencia en violencia de género: un nuevo enfoque para los/las profesionales sanitarios/as. *IUEM J*, (1), 103-113.
- Savall Rodríguez, M. F. (2015). *Variables psicosociales que contribuyen al diferente impacto de la violencia de pareja en la salud de las mujeres: factores de vulnerabilidad y resiliencia.* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- World Health Organization. (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence.* Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf;jsessionid=83CFF2D399F4330BDAE9F82FD1D90E0C?sequence=1 [Fecha de consulta: 01/04/201].

TABLAS

La Violencia contra la Mujer

Ámbito donde se origina	Formas que adopta la violencia
Familia	Violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluyendo: <ul style="list-style-type: none"> - Los golpes y el abuso sexual de las niñas en el hogar - La violencia relacionada con la dote - La violación por el marido - La Mutilación Genital Femenina y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer - La violencia ejercida por personas distintas del marido - La violencia relacionada con la explotación
Comunidad	Violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas: <ul style="list-style-type: none"> - Las violaciones - Los abusos sexuales - El hostigamiento y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos - La trata de mujeres y la prostitución forzada

Estado	<p>La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluir también las violaciones de los derechos humanos de la mujer en situaciones de conflicto armado, como los asesinatos, las violaciones sistemáticas, la esclavitud sexual y los embarazos forzados.
En relación con la reproducción y sexualidad de la mujer	<ul style="list-style-type: none"> - Esterilización forzada - Aborto forzado - Utilización coercitiva o forzada de los anticonceptivos - Infanticidio de niñas - Determinación prenatal del sexo

Tabla 1. La violencia contra la mujer y las formas que adopta
 *Tabla 1. Datos extraídos del Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Desorden de Estrés Postraumático Complejo

Presentar una historia de sometimiento a un control totalitario en un periodo de tiempo prolongado (de meses a años), incluyendo ejemplos como: rehenes, prisioneros de guerra, supervivientes de campos de concentración y de algunas sectas religiosas; así como sometimientos a sistemas totalitarios en la vida sexual y doméstica, incluyendo supervivientes de malos tratos domésticos, abusos físicos o sexuales en la infancia, y la exploración sexual organizada.

Alteraciones psicológicas	Sintomatología
Alteraciones en la regulación de las impresiones	<ul style="list-style-type: none"> - Disforia persistencia - Impulsos suicidas crónicos - Autolesiones - Ira explosiva o extremadamente inhibida (pueden alternar) - Sexualidad compulsiva o extremadamente inhibida (pueden alternar)

<p>Alteraciones de la conciencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Amnesia de los acontecimientos traumáticos - Episodios disociativos pasajeros - Despersonalización/Desrealización - Revivir experiencias, tanto en forma de síntomas intrusivos del desorden de estrés postraumático como en forma de preocupación reflexiva
<p>Alteraciones en la percepción de sí mismo/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensación de indefensión o parálisis de la iniciativa - Vergüenza y culpa - Sensación de profanación y estigma - Sensación de absoluta diferencia con respecto a otros (puede incluir la sensación de ser especiales, de absoluta soledad, la convicción de que nadie podría comprenderlo, o la identidad no humana)
<p>Alteraciones en la percepción de perpetrador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por la relación con el perpetrador (incluye la preocupación por la vergüenza) - Atribución no realista de poder total al perpetrador (cuidado: la valoración que la víctima hace de la realidad del poder puede ser más realista que la del médico) - Idealización o gratitud paradójica - Sensación de una relación especial o sobrenatural - Aceptación del sistema de valores o de racionalización del perpetrador
<p>Alteraciones en las relaciones con los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aislamiento y distanciamiento - Perturbaciones en las relaciones íntimas - Búsqueda constante de un rescatador (puede alternarse con aislamiento y distanciamiento) - Desconfianza persistente - fracasos repetidos en la autoprotección
<p>Alteraciones en los sistemas de significado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida de una fe de apoyo - Sensación de indefensión y desesperación

*Tabla 2. Elaboración propia. Basada en la descripción de Judith Herman.

Semblanza de los Coordinadores



JORGE DIEGO SÁNCHEZ

Es doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca, donde imparte asignaturas sobre género, raza y sexualidad. Su investigación académica se centra en los estudios y feminismos postcoloniales en la literatura, artes performativas y cultura popular de India y su diáspora. Sobre estas temáticas ha publicado artículos sobre las directoras de cine Mira Nair y Deepa Mehta, la poeta Sarojini Naidu, la activista Rokeya Hosain o las escritoras Anuradha Roy y Meena Kandasamy. Ha desarrollado actividad docente e investigadora en Trinity College Dublín (Irlanda), University of Hyderabad (India) o Jadavpur University (Calcuta, India).



M.ª ELENA JAIME DE PABLOS

Es Profesora Titular en la Universidad de Almería, donde imparte asignaturas sobre Literatura inglesa. Sus áreas de investigación son la literatura post-colonial e irlandesa, con una perspectiva de género y un interés particular por escritoras. Entre otras publicaciones, es autora de *La visión de la mujer irlandesa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en la narrativa de George Moore: una perspectiva feminista* (2000), coautora de *Distancias cortas. El relato breve en Gran Bretaña, Irlanda y Estados Unidos, 1995-2005* (2010) y editor de *Giving Shape to the Moment: The Art of Mary O'Donnell, Poet, Novelist and Short-Story Writer* (2018).



MIRIAM BORHAM PUYAL

Es licenciada en Filología Inglesa e Hispánica, y Doctora en Literatura Inglesa por la Universidad de Salamanca, donde actualmente trabaja como docente. Entre sus publicaciones cabe destacar el monográfico *Quijotes con enaguas. Encrucijada de géneros en el siglo XVIII británico* (JMP Ediciones, 2015), así como numerosas contribuciones centradas en escritoras del XVII al XXI, como Jane Barker, Charlotte Lennox, Jane Austen y Scarlett Thomas. Como parte de un proyecto multidisciplinar internacional, su investigación actual se centra en la presencia y visibilidad de escritoras en las redes sociales, así como en la representación de mujeres liminales en la literatura y el cine.

La Universidad con perspectiva de género es una obra plural con capítulos escritos por especialistas procedentes de diferentes áreas de conocimiento que buscan analizar, mirar, desafiar y considerar la universidad bajo una perspectiva de género.

Nuestra motivación principal es presentar un acercamiento interdisciplinar que revise la presencia de los estudios de género en la universidad, que presente un estudio sobre las humanidades y ciencias con perspectiva de género, que cuestione la presencia (y/o ausencia) de las mujeres en los libros y manuales universitarios y que evalúe la presencia de las mujeres en los contenidos de las asignaturas de titulaciones universitarias.

Confiamos en que la presente obra pueda constituir un paso importante para dar visibilidad a la perspectiva de género dentro del entramado diverso mundo universitario con el objetivo de hacer de sus estructuras un lugar más dialogante, plural e igualitario.



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



1218 - 2018

ISBN: 978-84-9012-969-2



9 788490 129692